

REVISTA ELECTRÓNICA DEL LENGUAJE

**LAS DESCONOCIDAS.
IDENTIDAD,
NARRACIÓN Y
EDUCACIÓN (DINE)**

MONOGRÁFICO
2026

ÍNDICE

Las Desconocidas. Identidad, narración y educación (DINE). Presentación del grupo de investigación	4
La enseñanza de la escritura mediada por IA en el contexto de Educación Primaria.....	8
<i>Territorios en tránsito</i>, identidad, memoria y renacimiento en la España rural: La interdisciplinariedad como método de estudio.....	15
Narrar y aprender con IA	23
El discurso público y privado del yo femenino y su interpretación lingüística y literaria	29
Picaresca, los viajes y la identidad en sus múltiples facetas. Proyectos pasados, presentes y futuros en relación con el GIR DINE.....	33
Un paseo por la memoria: otredad, relato y ficción como voces de nuestro presente....	40
La literatura de los olvidados: principales líneas de investigación.....	47
La educación como renarración: Transitando de la identidad-personaje a la identidad-original mediante la educación sensible	53
Literaturas que inspiran la composición bandísticas contemporánea: un estudio sobre el caso iberoamericano	62
Miscelánea	78
Diferencias entre el lenguaje inclusivo y el “lenguaje inclusive”	79
Análisis de causas y consecuencias del padecimiento de pánico escénico en estudiantes universitarios: una revisión sistemática de literatura	105

Las Desconocidas. Identidad, narración y educación (DINE). Presentación del grupo de investigación

Santiago Sevilla-Vallejo
Universidad de Salamanca
santiagosevilla@usal.es

Resumen

El Grupo de Investigación Reconocido Las Desconocidas. Identidad, Narración y Educación (DINE) nació en 2019 en la Universidad de Alcalá y se consolidó en la Universidad de Salamanca. Desde sus orígenes se ha orientado a estudiar la construcción de la identidad a través de la narración y su aplicación en la educación, con un marcado compromiso social. El grupo ha desarrollado congresos internacionales, proyectos de investigación y de transferencia que han permitido articular la teoría con la práctica en contextos educativos y culturales. Este artículo recorre su trayectoria, analiza los resultados y plantea las líneas de trabajo de futuro, enfatizando el valor de la identidad narrativa para el desarrollo integral de las personas.

Palabras clave: identidad, narración, educación, inclusión, literatura.

Breve presentación del grupo y líneas principales

DINE nació en la Universidad de Alcalá con el I Seminario Internacional Las Desconocidas, dedicado a Carmen Kurtz, y desde 2020 desarrolla su actividad en la Universidad de Salamanca. En 2021 organizó el II Congreso Internacional con dramaturgas de España, Italia, Argentina, Reino Unido y Estados Unidos, centrado en la visibilidad de autoras y en la reflexión sobre la igualdad y la violencia de género. Desde entonces ha promovido proyectos que abordan la identidad desde una perspectiva interdisciplinar que une lo psicológico, lo artístico y lo educativo.

El grupo parte de la idea de que «la identidad es constantemente construida a través del discurso. En este sentido, podemos hablar de una identidad discursiva y de una identidad en práctica» (Kanno y Stuart, 2011, p. 238). Esta concepción enlaza con la propuesta de Paul Ricoeur, para quien «una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada» (2006, p. 17). En la misma línea, se ha señalado que los hechos solo cobran sentido cuando son narrados, de modo que la narración constituye la base para la construcción personal y colectiva (Sevilla-Vallejo, 2017b, pp. 291-292). Autores como Bruner (1986) han destacado también que los mundos posibles se configuran a través de actos de imaginación que dan sentido a la experiencia, mientras que Bauman (2005) subraya la fluidez y vulnerabilidad de la identidad en la modernidad. Desde este marco, DINE entiende la narración como una herramienta que no solo transmite conocimientos, sino que fomenta el disfrute, el juego, la resiliencia y la construcción de significados vitales.

Resultados de las investigaciones recientes

Los proyectos recientes de DINE han fortalecido su dimensión internacional. En primer lugar, el proyecto Identidad intercultural. Claves para la filología y las ciencias humanas y sociales se propuso comprender cómo se configura el sujeto en un mundo interdependiente y diverso, uniendo literatura, filosofía y pedagogía crítica. Este planteamiento se nutre de la tradición filosófica de Ricoeur (1996, 2005) sobre la ipseidad y la mismidad, y de la teoría del reconocimiento de Honneth, aplicadas al ámbito educativo. En segundo lugar, la colaboración con la Universidade de São Paulo y otras instituciones brasileñas ha dado lugar a metodologías narrativas inclusivas aplicadas a estudiantes con autismo. Estas incluyen talleres narrativos, materiales didácticos bilingües y experiencias de aprendizaje innovadoras, como una escape room digital, que buscan integrar los aspectos psicológicos, artísticos y educativos en un mismo proceso formativo. En tercer lugar, el proyecto Relatos en Movimiento ha consolidado la

transferencia al medio social, permitiendo que estudiantes universitarios acompañen a personas con discapacidad intelectual en la comprensión de relatos mediante lectura fácil y la creación de vídeos en stop motion. Se trata de un ejemplo de cómo la identidad narrativa puede favorecer la inclusión y la equidad desde un aprendizaje-servicio en colaboración con la Filmoteca de Castilla y León y Asprodes Salamanca.

Reflexiones y líneas futuras

La evolución del grupo refleja un tránsito desde la recuperación de voces femeninas y autoras olvidadas en la literatura contemporánea hacia la consolidación de un enfoque interdisciplinar con proyección internacional. Las alianzas con la Universidad de Poitiers, en el marco de la red EC2U, y con la Universidade de São Paulo permiten comparar contextos y transferir metodologías, enriqueciendo así el trabajo sobre identidad y narración en educación. El grupo busca fomentar un desarrollo integral del alumnado, que abarque dimensiones psicológicas (resiliencia, autoestima), artísticas (creación narrativa y audiovisual) y educativas (aprendizaje significativo y competencias inclusivas). En el futuro, se prevé seguir explorando la aplicación de la identidad narrativa al Diseño Universal para el Aprendizaje y a las denominadas Aulas del Futuro, integrando artes, música y nuevas tecnologías en los procesos educativos (Kuuskorpi y Cabellos, 2011; Basye et al., 2015). Asimismo, se plantea fortalecer los programas de transferencia centrados en la prevención de problemas psicológicos mediante narrativas personales, en la construcción de comunidades educativas resilientes y en el liderazgo cívico. Todo ello contribuye a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial al ODS 4 sobre educación inclusiva y al ODS 5 sobre igualdad de género.

Referencias

- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Losada.
- Basye, D., Grant, P., Hausman, S. y Johnston, T. (2015). *Get active. Reimagining Learning Spaces for Student Success, International Society for Technology in Education*. ISTE.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Kanno, Y.; Stuart, C. (2011). Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. *Modern Language Journal*, 95(2), 236-252.
- Kuuskorpi, K. y Cabellos, N. (2011). *The Future of the Physical Learning Environment: School Facilities that Support the User*. OECD.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos de reconocimiento*. Trotta.

- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Agora: papeles de filosofía* 25, 2, 9-22.
- Sevilla-Vallejo, S. (2017b). Why should teachers tell stories at class? Narration for Educative and Identity Purposes. En *Las tecnologías de la información y comunicación para la innovación y el desarrollo*. Alexandria Library, 287-308.
- Sevilla-Vallejo, S. (2019a). El pensamiento narrativo aplicado al conocimiento y a la identidad. *Aula de encuentro*, 21(2), 27-58.
- Sevilla-Vallejo, S. (2019b). *La lectura viva*. Síntesis, 241-250.

La enseñanza de la escritura mediada por IA en el contexto de Educación Primaria

Carmen María Sánchez Morillas

Universidad de Jaén

cmsanche@ujaen.es

María García Fernández

Universidad de Jaén

magarcif@ujaen.es

Resumen

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito educativo ofrece oportunidades sin precedentes para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este artículo presenta la metodología, análisis y discusión de un taller implementado en un aula de educación primaria, centrado en el uso de la herramienta de IA Perplexity para fomentar la escritura creativa a través de la elaboración de microcuentos. Enmarcado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el taller buscó no solo potenciar la creatividad textual, sino también desarrollar habilidades cruciales de alfabetización digital relacionadas con la interacción y evaluación crítica de contenidos generados por IA. Se enfatizó la importancia de la formulación precisa de *prompts* (instrucciones para la IA) y la capacidad del alumnado para discernir y valorar la utilidad y relevancia de la información proporcionada por la herramienta. Los resultados preliminares sugieren un alto nivel de compromiso estudiantil y un desarrollo incipiente de habilidades críticas necesarias para interactuar de forma efectiva y responsable con la IA como herramienta de apoyo en procesos creativos.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, Educación Primaria, Escritura Creativa, Microcuentos, Alfabetización Digital.

Introducción

La escritura creativa constituye una habilidad fundamental en el desarrollo cognitivo y emocional del alumnado de educación primaria, fomentando la imaginación, la expresión personal y la estructuración lógica del pensamiento (Rodríguez & Pérez, 2018). En paralelo, la rápida evolución de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) plantea un nuevo escenario con potencial disruptivo y constructivo en el ámbito educativo (UNESCO, 2023). Herramientas de lenguaje natural como Perplexity, diseñadas para responder a preguntas y generar texto, abren la puerta a su uso como coadyuvantes en procesos creativos y de investigación adaptados a las etapas tempranas de aprendizaje (Chen et al., 2024).

Sin embargo, la mera disponibilidad de estas herramientas no garantiza un uso pedagógico efectivo. Es crucial que los niños y niñas no solo aprendan a utilizarlas, sino también a comprender cómo interactuar con ellas (la importancia de preguntar bien) y, fundamentalmente, a evaluar críticamente la información y el contenido que generan. La IA debe ser vista como una herramienta de apoyo, no como un sustituto del pensamiento propio o de la creatividad intrínseca del estudiante (OECD, 2021).

Ante este contexto, se diseñó un taller práctico dirigido a estudiantes de tercer ciclo de educación primaria (8-10 años) con el objetivo de integrar el uso de Perplexity en el proceso de creación de microcuentos, empleando una metodología activa que promoviera el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y alfabetización digital.

Metodología

El taller se estructuró siguiendo los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), donde el proyecto final era la creación individual o en pequeños grupos de un microcuento original (Larmer & Mergendoller, 2010). La IA (Perplexity) se introdujo como una herramienta más dentro de las fases del proyecto, para apoyar la ideación, la búsqueda de inspiración o la formulación de ideas secundarias, nunca para generar el texto completo de forma autónoma.

En esta investigación participaron 25 estudiantes (13 niñas y 12 niños) de un aula de 4º de Educación Primaria de un centro público de Jaén (España). Los recursos que se utilizaron durante el taller fueron los siguientes:

- Acceso a internet y dispositivos (ordenadores) para cada estudiante o grupo.
- La herramienta de IA Perplexity (versión gratuita) a través de su interfaz web.
- Una pizarra y pantalla para proyecciones.

La actividad científica se organizó en cinco fases que se explican a continuación:

Fase 1: Introducción y desafío

- Presentación del concepto de microcuento: características, ejemplos (brevedad, concisión, giro final, etc.).
- Lectura y análisis de microcuentos cortos adecuados a su edad.
- Planteamiento del proyecto: "Vamos a ser escritores de microcuentos. Nuestro desafío es crear un microcuento original y sorprendente".
- Introducción de la IA: Se presenta a Perplexity como una "ayudante" o "colaboradora" digital que puede dar ideas, pero que "necesita que le preguntemos muy bien".

Fase 2: Exploración y aprendizaje sobre la IA

Presentación de la interfaz de Perplexity y cómo hacer una pregunta (*prompt*).

- Actividad clave: Demostraciones prácticas en grupo sobre la importancia de un buen *prompt*.
 - Ejemplo 1 (Prompt pobre): "Escribe un cuento de un perro". Resultado: Un texto genérico y predecible.
 - Ejemplo 2 (Prompt mejorado): "Escribe un microcuento sobre un perro que tiene miedo a su sombra y descubre algo sorprendente. Que sea muy corto y un poco divertido". Resultado: Un texto más ajustado a la petición, aunque quizás no perfecto.
- Discusión: ¿Qué notáis? ¿Por qué la segunda respuesta es más útil? Se introduce el concepto de ser específicos, añadir adjetivos (corto, divertido, sorprendente), indicar el tipo de texto (microcuento) y el tema central. Se practica la reformulación de *prompts* sencillos en grupo.

Fase 3: Ideación y creación con apoyo de la IA

- Cada estudiante o grupo elige un tema o punto de partida para su microcuento (un personaje, un objeto mágico, un lugar, una emoción).
- Uso de Perplexity: Se anima al alumnado a usar Perplexity para:
 - Obtener ideas iniciales sobre el tema elegido.

- Describir un elemento (ej. "describe cómo sería una nube de algodón de azúcar que vuela").
 - Sugerir un posible problema o conflicto para el personaje.
 - Proponer un giro inesperado (con *prompts* como "¿qué le podría pasar algo muy raro a este personaje?").
- Énfasis en la Evaluación Crítica: Mientras reciben las respuestas de la IA, se les guía con preguntas como: "¿Esta idea te sirve? ¿Por qué sí o por qué no?", "¿Es esto interesante para *tu* historia?", "¿Qué parte de la respuesta de la IA te gusta más?", "¿Hay algo que no entiendes o que no te parece bien?", "¿Cómo puedes usar *solo una parte* de lo que te ha dicho la IA y añadir lo tuyo?". Se les insiste en que *ellos* deciden qué usar y cómo, y que pueden descartar todo si no les gusta.

Fase 4: Escritura y refinamiento

- Con las ideas (propias y las seleccionadas/adaptadas de la IA), los estudiantes redactan sus microcuentos.
- Se fomenta la revisión y edición, concentrándose en la brevedad y la fuerza del texto.

Fase 5: Presentación y reflexión

- Los estudiantes comparten sus microcuentos con el resto de la clase.
- Se realiza una metacognición sobre el proceso: ¿Cómo usaron la IA? ¿Fue útil? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Qué aprendieron sobre "preguntar" a la IA? ¿Cómo decidieron qué información usar?

Análisis y discusión de resultados

El taller, desarrollado a lo largo de varias sesiones, permitió observar diversos aspectos cualitativos de la interacción del alumnado con la IA y su impacto en el proceso creativo y de aprendizaje. Por un lado, la introducción de Perplexity generó un alto nivel de expectación y entusiasmo. El uso de una herramienta tecnológica novedosa y la posibilidad de interactuar con ella ("hablar con el ordenador que sabe muchas cosas") actuó como un potente motivador intrínseco para la actividad de escritura (García & Martínez, 2022), que en ocasiones puede resultar tediosa para algunos estudiantes

Inicialmente, las preguntas que formulaban a Perplexity eran muy simples y generales ("dime una historia", "cuéntame algo"). Sin embargo, tras las demostraciones y la práctica guiada, se observó una mejora significativa en la especificidad y claridad de los *prompts*. Empezaron a incluir detalles sobre personajes, emociones, géneros ("que sea de miedo", "un final divertido") y la extensión deseada ("muy corto"). Aunque la formulación gramatical no siempre era perfecta, la intención comunicativa y la capacidad de solicitar información más ajustada a sus necesidades se hizo evidente. Este proceso les hizo reflexionar sobre la importancia de expresar sus ideas de manera clara y detallada para obtener resultados relevantes, una habilidad transferible a la comunicación en general (Smith & Jones, 2023).

Por otro lado, lejos de copiar textualmente las respuestas de la IA, la gran mayoría de los estudiantes se detuvieron a leer, comentar y, crucialmente, a *seleccionar*. Expresiones como:

- "Esto no me sirve, es muy largo."
- "Me gusta esta idea del personaje, pero no la del final."
- "La IA me ha dicho esto, pero yo creo que es mejor así [aportando su propia variación]."
- "Solo voy a usar la parte donde describe el castillo."

Estas observaciones demuestran que el alumnado no percibió la IA como una "respuesta única y perfecta", sino como una fuente de ideas a partir de la cual *ellos* debían construir. Ejercieron un filtro activo, comparando las sugerencias de la IA con sus propias concepciones y con los requisitos del microcuento. Este proceso de selección y adaptación es un claro ejemplo de pensamiento crítico aplicado y de cómo la creatividad reside en la *manipulación* de la información (Johnson, 2020), no solo en su generación automática.

Teniendo en cuenta lo anterior, las ideas generadas por la IA (incluso si no eran perfectas) servían como punto de partida, rompiendo el bloqueo inicial o abriendo nuevas posibilidades argumentales que no habían considerado (Wang & Li, 2023). Un estudiante, por ejemplo, usó una descripción de un personaje fantástico generada por la IA, pero le cambió completamente la personalidad para adaptarla a su historia. Otro, utilizó una sugerencia de giro argumental, pero lo reescribió con sus propias palabras y detalles. La IA no reemplazó su creatividad, sino que proporcionó "chispas" o "materiales" para que ellos construyeran su propia obra.

Finalmente, se identificaron algunos desafíos. La velocidad de respuesta de la IA y la necesidad de supervisión constante para asegurar el enfoque pedagógico y evitar posibles contenidos irrelevantes o inadecuados (aunque Perplexity suele ser bastante segura). Algunos estudiantes

con mayores dificultades de lectoescritura necesitaron más apoyo para interpretar las respuestas de la IA y formular *prompts* efectivos. El tiempo limitado del taller también restringió la profundidad con la que se pudieron explorar todas las posibilidades.

Conclusiones

Este taller demostró que la integración de herramientas de IA generativa como Perplexity en la educación primaria, enmarcada en una metodología activa como el ABP, puede ser una estrategia pedagógica efectiva y estimulante para el fomento de la escritura creativa.

Más allá del producto final (el microcuento), el valor fundamental residió en el proceso: los estudiantes aprendieron, de forma práctica y lúdica, la importancia de la comunicación precisa al interactuar con sistemas de IA (la formulación de *prompts*) y, crucialmente, desarrollaron habilidades incipientes pero esenciales para la alfabetización digital: la capacidad de recibir información generada por una máquina, evaluarla críticamente, seleccionar lo útil, descartar lo irrelevante y adaptarla a sus propios propósitos creativos (Prensky, 2001; European Commission, 2022).

La IA no sustituyó al docente ni al pensamiento del estudiante; actuó como una herramienta colaborativa, una fuente de inspiración que exigió del alumnado una postura activa, reflexiva y crítica. Los resultados sugieren que enseñar a los niños y niñas a interactuar de manera *inteligente* con la IA (saber preguntar y saber evaluar) es tan importante como enseñarles a leer o escribir en el contexto digital actual.

Referencias

- Chen, L., Wu, J., & Zhang, Y. (2024). *Generative AI in Primary Education: A pedagogical framework for creative learning*. Journal of Educational Technology Research, 15(2), 123-138.
- European Commission. (2022). *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age*. Publications Office of the European Union.
- García, M. & Martínez, A. (2022). *Motivación y aprendizaje activo: Estrategias con tecnología en el aula de primaria*. Revista de Investigación Educativa, 40(1), 89-105.
- Johnson, S. (2020). *Critical Thinking in the Digital Age: Equipping young learners for information discernment*. EdTech Review, 7(3), 45-58.

- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). *Five Keys to Rigorous Project-Based Learning*. Educational Leadership, 68(1), 34-37.
- OECD. (2021). *Artificial Intelligence in Society*. OECD Publishing.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, 9(5), 1-6.
- Rodríguez, P. & Pérez, J.L. (2018). *El desarrollo de la escritura creativa en la educación básica: enfoques y prácticas*. Cuadernos de Pedagogía, 56(4), 23-37.
- Smith, R. & Jones, E. (2023). *Prompt Engineering for Young Minds: A guide to effective AI interaction in schools*. International Journal of AI in Education, 10(1), 67-82.
- UNESCO. (2023). *AI and Education: A guide for policy-makers*. UNESCO Publishing.
- Wang, H. & Li, Q. (2023). *AI as a Creative Partner: Enhancing children's storytelling through intelligent tools*. Journal of Children and Technology, 8(2), 112-125.

Territorios en tránsito, identidad, memoria y renacimiento en la España rural: La interdisciplinariedad como método de estudio

Raquel Vega-Durán

Harvard University, Cambridge (EEUU)

rvegaduran@fas.harvard.edu

Resumen

Mi trayectoria investigadora nació del cruce entre estudios literarios, migratorios, de género y visuales, un espacio interdisciplinario que descubrí durante mis años en la Universidad de Michigan. Allí comprendí que las preguntas sobre identidad, movilidad y pertenencia no podían abordarse desde una sola disciplina, sino desde el diálogo entre humanidades y ciencias sociales. Ese enfoque guió mi tesis doctoral, centrada en migraciones y encuentros transnacionales, y dio origen a mi primer libro, *Emigrant Dreams, Immigrant Borders*, que analiza cómo la presencia migrante transforma las narrativas sobre España y su identidad contemporánea.

Mi producción académica posterior ha seguido explorando la construcción identitaria a través de discursos visuales y escritos, siempre con atención al género y políticas de identidad. Esta perspectiva interdisciplinaria sostiene también mi investigación actual sobre la España rural, un territorio donde despoblación y repoblación revelan procesos complejos de memoria, renovación comunitaria y transformación cultural. A través de fotografía, cine y literatura, estudio cómo la narrativa rural articula ausencia y renacimiento, y cómo la llegada de nuevos pobladores - muchos de ellos migrantes - resignifica prácticas, espacios y pertenencias.

Palabras clave: despoblación, identidad, inmigración, rural, interdisciplinar

Miradas que convergen: nacimiento de una práctica interdisciplinaria

En el corazón de mi investigación laten cuatro áreas que se entrelazan continuamente: los estudios literarios, con un enfoque en la literatura española peninsular e insular contemporánea; los estudios sobre migraciones y fronteras desde una perspectiva interdisciplinaria, transatlántica y transmediterránea; los estudios de género, abordados tanto desde un enfoque teórico como historiográfico; y los estudios visuales, centrados en cine narrativo, documental y fotografía. Mi labor como investigadora y docente busca tender puentes entre estas áreas, convencida de que la comprensión profunda de la migración o del género requiere un diálogo constante entre humanidades y ciencias sociales y una atención a las prácticas cotidianas que producen y resignifican los espacios sociales (de Certeau, 1984), así como a los regímenes de representación que organizan las formas en que vemos y entendemos lo social (Hall, 1997).

Mi investigación actual se centra en la identidad construida a través del discurso en la producción cultural española que explora el mundo rural. Hablar de la España rural es adentrarse en un territorio donde la identidad se crea y se recrea en el acto mismo de narrarla: entre montes vacíos, plazas silenciosas y casas abandonadas, la vida adquiere sentido cuando se interpreta, cuando la memoria se transforma en relato y la experiencia se abre a horizontes de imaginación y futuro. Este enfoque no puede entenderse dentro de los límites de una sola disciplina; exige un diálogo constante entre literatura, cine, fotografía, historia, arte, sociología y estudios culturales, porque la ruralidad y sus narrativas viven en la intersección de múltiples saberes y metodologías (Geertz, 1973). En las próximas líneas explicaré cómo mi trayectoria me llevó a los estudios de migraciones e identidad y la importancia de adoptar un enfoque interdisciplinario.

Todo comenzó en la Universidad de Michigan, donde llegué casi por azar, con una beca que me permitía estudiar mientras trabajaba. Ese cruce inesperado abrió para mí un territorio nuevo: bibliotecas inmensas abiertas a los estudiantes a todas horas, espacios donde el pensamiento se ensanchaba, y la posibilidad de cursar un doctorado en más de un departamento a la vez. Entre el Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas y el de Estudios Visuales descubrí que podía escribir una tesis que conectara ambas áreas de forma orgánica, sin tener que renunciar a ninguna. El movimiento constante entre disciplinas y las innumerables posibilidades de innovación que esa forma de investigar abrió despertaron en mí el interés por las migraciones y los estudios de movilidad, que pronto se convirtieron en el eje central de mi tesis doctoral. Fue también entonces cuando la perspectiva de Saskia Sassen comenzó a adquirir para mí un sentido revelador: en *Guests and Aliens*, Sassen muestra cómo los procesos globales

reconfiguran fronteras, categorías de pertenencia y experiencias de quienes migran. Su mirada dejaba claro que la movilidad no es solo un fenómeno demográfico, sino una condición estructural del mundo contemporáneo, una fuerza que desplaza y reordena tanto a los individuos como a los Estados. Desde esa óptica, las rutas migratorias hacia España y las constelaciones transatlánticas y transmediterráneas que las sostienen comenzaron a revelárseme con una nueva profundidad histórica y política.

Fue en este espacio liminal entre disciplinas donde encontré un hogar intelectual, un territorio que desde entonces guía mi investigación y mi enseñanza. La multiplicidad de metodologías y la coexistencia de múltiples historias no eran obstáculos, sino puertas abiertas a nuevas formas de ver y comprender el mundo. Ese diálogo entre saberes me condujo hacia perspectivas transnacionales y hacia espacios que resisten ser fijados en una sola categoría. Desde los estudios migratorios surgió una fascinación más profunda por la identidad, la pertenencia y el sentido de hogar, cuestiones que darían forma a mi primer libro, *Emigrant Dreams, Immigrant Borders: Migrants, Transnational Encounters, and Identity in Spain*. Allí propongo un enfoque innovador sobre la historia cultural de la España contemporánea, examinando cómo las concepciones que España tiene de sí misma se multiplican y transforman frente a la presencia de migrantes procedentes de América Latina y África.

En las últimas décadas, España ha pasado de ser un país de emigración neta a uno en el que los inmigrantes representan casi el 19 % de la población. Este crecimiento rápido ha hecho que los migrantes se vuelvan cada vez más visibles, tanto en los medios de comunicación como en la cultura visual y literaria española. El libro analiza los orígenes de los discursos mediáticos sobre inmigración y los sitúa dentro del marco más amplio de la cultura española contemporánea, enriquecido con aportes de la sociología y la historia. Siguiendo las trayectorias de los migrantes - desde territorios fuera de España, cruzando fronteras marcadas por las concertinas de Ceuta y Melilla, los controles de aeropuertos, o las aguas del Atlántico y del Estrecho de Gibraltar, hasta los paisajes de asentamiento - el libro ilumina la complejidad de la identidad española hoy. Cada capítulo sigue una etapa de estos viajes, mostrando cómo España evoluciona hacia un espacio imaginativo que ya no puede definirse sin sus migrantes. La obra evidencia que la identidad no es fija, sino que se negocia continuamente a través del encuentro, la memoria y la producción cultural, generando una nueva comprensión colectiva que es a la vez frágil y generativa. *Emigrant Dreams, Immigrant Borders* sitúa a España en el contexto europeo amplio y, al mismo tiempo, pone de relieve las características que hacen del caso español algo singular en perspectiva comparativa. Argumenta que España no puede

comprenderse hoy fuera de los espacios transatlánticos y mediterráneos - tanto reales como imaginarios - donde españoles y migrantes se encuentran. Así, ofrece un estudio oportuno sobre la España actual y contribuye de manera original a los debates sobre multiculturalismo y formación de la nación en estudios europeos, donde la presencia española ha sido frecuentemente descuidada.

Mi producción académica ha seguido creciendo desde esa raíz interdisciplinaria, explorando la identidad en narrativas visuales y escritas construidas mediante distintos discursos, siempre con una sensibilidad marcada hacia los estudios de género y de políticas de identidad. En conjunto, mis publicaciones configuran un marco de investigación orientado a examinar la identidad como una construcción discursiva que emerge de la interacción entre prácticas culturales, regímenes de representación y procesos sociales contemporáneos. A través de aproximaciones que abarcan el análisis filmico, la literatura, la fotografía documental, y las dinámicas transfronterizas, mis trabajos analizan cómo los discursos producen y regulan categorías de alteridad, visibilidad y pertenencia. Más que centrarse en objetos culturales aislados, este corpus estudia las condiciones de enunciación que hacen posible determinados relatos (sobre migración, género, comunidad o nación) y las formas en que dichos relatos configuran subjetividades y orientan imaginarios colectivos. En su conjunto, mis artículos proponen que la identidad debe entenderse como un proceso de mediación simbólica sometido a tensiones históricas, estructurales y estéticas, y que es precisamente en el análisis de estos dispositivos narrativos donde se revelan las lógicas que ordenan, legitiman y disputan el sentido cultural en el mundo contemporáneo.

Ese compromiso con la interdisciplinariedad, la construcción de identidades y la creación de nuevas narrativas me llevó en 2020 a asumir la dirección del Programa de Etnicidad, Migraciones y Derechos Humanos (Ethnicity, Migration, Rights) en la Universidad de Harvard, cargo que compagino con la enseñanza y la investigación. Gracias a mi perspectiva global y transnacional, Harvard me confió además la tarea de diseñar un nuevo grado universitario en estudios de etnicidad y migraciones, con énfasis en la identidad, que conecta humanidades, ciencias sociales y ciencias naturales, promoviendo nuevas narrativas que integren distintos saberes. Mi trayectoria ha sido un viaje entre fronteras lingüísticas, culturales y metodológicas, un movimiento continuo que ha definido no solo lo que estudio, sino cómo lo estudio. Es en esa intersección, siempre abierta y en diálogo, donde encuentro el sentido de mi trabajo y donde la investigación se convierte en una exploración de identidad, narración y

comunidad, tanto en espacios urbanos como rurales, siempre en relación con movilidad, memoria y transformación social.

Investigación actual: Territorios en tránsito, identidad, memoria y renacimiento en la España rural

En la actualidad estoy explorando la identidad construida a través del discurso en la producción cultural española que se interesa por el mundo rural. Hablar de la España rural es adentrarse en un territorio donde la identidad se construye y se reconstruye en el gesto mismo de narrarla. En este sentido, la España rural puede leerse a través de la noción de “identidad narrativa” propuesta por Paul Ricoeur, para quien la identidad no es una esencia estable, sino una configuración que emerge al articular experiencia, memoria y relato. Esta perspectiva me permite comprender cómo los discursos literarios, visuales y mediáticos no solo representan lo rural, sino que lo constituyen narrativamente, proyectando mundos posibles que orientan la interpretación del pasado y la imaginación del futuro. Allí, entre montes vacíos y plazas silenciosas, la vida adquiere sentido cuando es interpretada, cuando la memoria se hace relato y la experiencia se convierte en un “mundo posible” que abre horizontes de imaginación y futuro. La España rural, más que un espacio, es un discurso en tránsito, un cuerpo vivo cuya fragilidad y potencia revelan la vulnerabilidad de toda identidad en contextos de cambio social (Castells, 2010).

Los números trazan la geografía de esta transformación: de los 48 millones de habitantes del país, unos 9 millones tienen más de 65 años y un millón supera los 80; la edad media es de 45 años, y para 2050 se prevé que casi el 40 % de la población superará los 60 años. Entre los 8.132 municipios, unos 5.000 albergan menos de mil personas, y los pueblos con menos de cien habitantes han crecido un 47 % en apenas dos décadas. La migración de mujeres jóvenes hacia las ciudades ha dejado atrás una población masculina envejecida, testigo de un paisaje que se vacía y de un tiempo que parece detenerse (Collantes y Pinilla, 2011). Este fenómeno, aunque intenso en España, no es singular: Italia, Grecia, Escocia o Rumanía atraviesan procesos semejantes. La urbanización global, que en 1800 afectaba solo al 2 % de la población mundial, hoy alcanza el 75 % y se proyecta que se mantenga en esa proporción para 2050. En este marco, la España rural se convierte en un laboratorio único de experiencias: un espacio donde abandono y repoblación conviven, donde la migración genera nuevas dinámicas de integración y donde la resiliencia comunitaria se despliega en actos cotidianos y rituales de cuidado, mostrando cómo la vida puede persistir incluso frente al olvido. Caminar por la España rural es recorrer un archivo vivo donde la identidad se escribe y se reescribe a cada paso. Cada calle

vacía, cada pared agrietada, cada ventana sin cortinas es un testigo silencioso que guarda historias de quienes ya no están y de quienes apenas llegan. La fotografía, el cine, la literatura y los medios han capturado este fenómeno con sensibilidad diversa, desde la constatación del abandono hasta la poética de la resiliencia. La ruralidad se revela como un territorio donde ausencia y presencia, olvido y memoria, pasado y futuro se entrelazan en un relato que interpela la identidad, la historia y la imaginación colectiva (Halbwachs, 1992).

Fotógrafos como José Manuel Navia, Cristina García Rodero, Carlos Pericás y María del Valle Delgado han construido un archivo silencioso y conmovedor, donde cada casa vacía, cada muro que se quiebra, cada objeto abandonado se convierte en testigo de vidas que se fueron. Cada imagen es un pequeño monumento al pasado, un acto de resistencia frente al olvido: la luz que se posa sobre un fogón apagado, un reloj detenido o el polvo acumulado no solo ilumina, sino que pronuncia y nombra, otorgando presencia a lo que desaparece (Appadurai, 1996). Esta dimensión interpretativa de la imagen dialoga con la perspectiva de John Berger, para quien toda mirada es un modo de ver cargado de historia, poder y deseo. Como plantea en *Ways of Seeing*, las imágenes no solo muestran, sino que organizan el mundo visible y producen marcos de sentido que orientan cómo percibimos lo cotidiano y lo extraordinario.

En el contexto de la España rural, esta mirada construida se vuelve fundamental para entender cómo la fotografía transforma el abandono en relato y convierte lo aparentemente silencioso en un documento vivo. Esta poética de la ausencia es parte de un lenguaje visual donde la desaparición se convierte en presencia y la memoria se filtra en la imagen (Bourdieu, 1990). El cine español amplía este archivo visual: *El violín de piedra* (Emilio Ruiz Barrachina, 2015) o *Penélope* (Eva Vila, 2017) construyen mundos donde el abandono no solo se observa, sino que se habita. La literatura acompaña este archivo: Julio Llamazares, en *La lluvia amarilla* (1988) y Jesús Carrasco, en *Intemperie* (2013), narran la soledad de pueblos al borde de la desaparición y la violencia del cambio. Palabra e imagen convergen en un mismo acto interpretativo: fijar lo que se pierde, otorgándole sentido y vida antes de que el tiempo lo borre (Riessman, 2008).

Frente a esta sensación de vacío surge otra narrativa: la del renacimiento. Desde finales del siglo XX, inmigrantes latinoamericanos, rumanos, marroquíes o ucranianos se han asentado en casas abandonadas, restaurado edificios y devuelto vitalidad a los pueblos. Su llegada transforma no solo el espacio físico, sino también la percepción misma de la ruralidad: de desolada y fantasmagórica, se convierte en un territorio en tránsito, donde la identidad se negocia entre tradición y modernidad, memoria y creación, pasado y futuro. La fotografía

contemporánea registra este renacer con delicadeza: cuerpos que trabajan la tierra, niños jugando en plazas vacías, mujeres cocinando platos que mezclan recetas locales y extranjeras. Cada imagen es un acto de resistencia y de integración, un archivo que documenta lo que sobrevive y lo que se construye (Appadurai, 1996). Por su parte, el cine español acompaña esta mirada con narrativa y movimiento: *Flores de otro mundo* (Iciar Bollain, 1999) y *Agua viva* (Ariadna Pujol, 2005) muestran cómo la maternidad migrante y la llegada de nuevos pobladores regeneran los pueblos. La cámara sigue los trabajos compartidos, las fiestas locales, los encuentros y los desencuentros, haciendo visibles los procesos de integración como prácticas que redefinen la pertenencia y la hospitalidad (Massey, 1994). En la literatura no hay muchas obras que lo aborden, ya que tiende a acercarse al sujeto inmigrante en el espacio urbano. Sin embargo, sí que hay algunos, como *La forastera* de Olga Merino o *Un hípster en la España vacía* de Daniel Gascón, que participan en esta conversación sobre repoblación rural y reconstrucción: textos que narran el encuentro entre memoria local y experiencia de quienes llegan, mostrando que los inmigrantes no son meros repobladores, sino parte integral de la narrativa rural, actores que resignifican espacios, prácticas y recuerdos.

En conjunto, fotografía, cine y literatura evidencian que la España rural ya no es un espacio únicamente agonizante. Es un territorio donde memoria e innovación conviven, donde la repoblación no es solo un hecho demográfico, sino una práctica que resignifica identidad y comunidad, y donde la creatividad artística transforma el abandono en archivo y la llegada de nuevos habitantes en narrativa viva. Cada plano, cada imagen, cada palabra se convierte en un acto interpretativo que da sentido a la experiencia rural y revela la construcción de identidades y comunidades en transformación (Gubrium y Holstein, 2009). En este contexto, *Territorios en tránsito* analiza el mundo rural español que sufre despoblación, observa cómo se produce la repoblación y estudia cómo la producción cultural construye relatos, significados e identidades a partir de estas experiencias. La España rural, con sus pueblos vacíos y sus nuevas comunidades, no solo es un territorio físico, sino un espacio discursivo donde se negocian memoria, pertenencia e identidad (Riessman, 2008; Massey, 1994). Con este nuevo proyecto busco tejer una narrativa compleja y viva sobre el mundo rural, donde memoria, migración, creatividad y pertenencia se entrelacen, y donde los relatos culturales - literarios, visuales y mediáticos - revelen la riqueza y la diversidad de identidades que atraviesan los pueblos, sus habitantes antiguos y recién llegados, en un territorio que sigue reinventándose.

Referencias

- Appadurai, Arjun. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press.
- Berger, John. (1972). *Ways of Seeing*. Penguin Books.
- Bourdieu, Pierre. (1990). *Photography: A Middle-Brow Art*. Stanford University Press.
- Castells, Manuel. (2010). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell.
- Collantes, Fernando, y Vicente Pinilla. (2011). *Peaceful Surrender: The Depopulation of Rural Spain in the Twentieth Century*. Cambridge Scholars Publishing.
- de Certeau, Michel. (1984). *The Practice of Everyday Life*. University of California Press.
- Geertz, Clifford. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.
- Gubrium, Jaber F., and James A. Holstein. (2009). *Analyzing Narrative Reality*. Sage.
- Hall, Stuart. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage.
- Halbwachs, Maurice. (1992). *On Collective Memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Massey, Doreen. (1994). *Space, Place and Gender*. University of Minnesota Press.
- Ricoeur, Paul. (1995). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores.
- Riessman, Catherine Kohler. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage.
- Sassen, Saskia. (1999). *Guests and Aliens*. The New Press.
- Vega-Durán, Raquel. (2016). *Emigrant Dreams, Immigrant Borders: Migrants, Transnational Encounters, and Identity in Spain*. Bucknell UP / Rowman & Littlefield.

Narrar y aprender con IA

Antoni Brosa-Rodríguez

Universitat Rovira i Virgili

antoni.brosa@urv.cat

Resumen

El presente trabajo analiza la relación entre narración, educación e inteligencia artificial en la enseñanza del español, centrándose en el papel del *feedback* automatizado en la escritura de textos narrativos. A partir de un estudio comparativo reciente sobre las versiones Claude 3.7 y 4.0 y ChatGPT 4.0 como evaluadores de textos de aprendientes, se reflexiona sobre las implicaciones pedagógicas de la retroalimentación automática frente a la corrección humana. Los resultados muestran que, si bien la IA logra avances en precisión y estructuración de la retroalimentación, sus limitaciones en motivación, contextualización y sensibilidad lingüística confirman la necesidad de mediación docente activa. Se argumenta que la narrativa escrita constituye un espacio privilegiado para la construcción de identidad discursiva del aprendiente y que la retroalimentación —ya sea humana o automatizada— debe concebirse como una práctica educativa que fomente reflexión, autonomía y conciencia metalingüística.

Palabras clave: narración, educación, enseñanza de español, inteligencia artificial, feedback automatizado

Resultados recientes: narración, corrección y formación

Las investigaciones recientes sobre *feedback* automatizado en ELE muestran una evolución significativa en la capacidad de los modelos de lenguaje para detectar errores y ofrecer explicaciones. En un estudio comparativo de las versiones Claude 3.7 y 4.0 (Anthropic), basado en quince narraciones escritas por aprendientes de distintos niveles del corpus CEDEL2, se observó un incremento del 17 % en la detección de errores entre versiones, pasando de 161 a 189 (Claude 4.0). La nueva versión implementó un formato estructurado “error → corrección → explicación”, lo que favoreció la claridad y la organización del *feedback*.

Sin embargo, la evolución tecnológica no supuso una mejora lineal en términos pedagógicos. Claude 4.0 eliminó componentes formativos relevantes presentes en la versión anterior, como las actividades complementarias y la retroalimentación motivacional personalizada. Además, persistieron sesgos hacia variedades peninsulares del español y se introdujeron interferencias interlingüísticas —como propuestas de *spanglish*— que evidencian deficiencias en la gestión multilingüe. En consecuencia, aunque las mejoras técnicas fueron notables, los resultados subrayan la necesidad de supervisión docente para asegurar la adecuación educativa del proceso correctivo (Kasneci et al., 2023; Ranalli, 2021).

En el caso de otros análisis utilizando ChatGPT en versiones como la 3.5 y 4.0, se hallaron resultados muy similares. Además, se puede añadir el problema de la sobreprecisión. En otras palabras, muchas veces se corrigen cosas que no son necesarias en el texto y se olvida por completo del contexto escolar (nivel educativo, tipo de alumnado, etc.), algo que puede llegar a ser contraproducente para mejorar cómo narra el alumnado.

El análisis confirma que los modelos de IA son capaces de generar retroalimentación útil y sistemática, pero todavía carecen de sensibilidad pedagógica, contextual y afectiva. En textos narrativos, donde el aprendiz combina creatividad y control lingüístico, estos aspectos son especialmente relevantes. La narración escrita no solo constituye un ejercicio lingüístico, sino un espacio de construcción identitaria: el alumno experimenta con voces, perspectivas y formas de expresión que definen su relación con la lengua meta. De ahí que el tipo de retroalimentación que recibe —su tono, grado de personalización y equilibrio entre corrección y refuerzo— incida directamente en la motivación y la autopercepción del escritor (Hattie & Timperley, 2007; García Pujals & Lasagabaster, 2019).

Reflexiones y líneas futuras

La retroalimentación como práctica educativa

La función del *feedback* en la enseñanza de lenguas trasciende la mera corrección. Como señalan Bailini (2020a, 2020b) y Fernández (2017), la retroalimentación efectiva integra precisión, claridad explicativa y adecuación pedagógica. En el caso de los modelos automatizados, esta integración aún es incompleta. Hay una mejora en la sistematicidad del análisis, pero se suprimen elementos que favorezcan la autonomía y la reflexión del estudiante.

El componente motivacional, clave para sostener la implicación en la escritura de narraciones, se ve reducido a fórmulas impersonales (“El texto presenta buena estructura general”) que pierden la dimensión dialógica y formativa que caracteriza al *feedback* docente. En cambio, el profesor humano ofrece comentarios personalizados, adapta su tono al perfil del estudiante y reconoce la dimensión afectiva del aprendizaje, aspectos imposibles de replicar completamente mediante algoritmos (Arnold, 2000; Benson, 2006).

Narración, identidad y mediación docente

La escritura de narraciones en lengua extranjera implica simultáneamente aprendizaje lingüístico y construcción de identidad discursiva. Cada narración escrita en ELE representa una forma de autorrepresentación: el alumno se sitúa como sujeto que habla y se reconoce en una lengua ajena. En este proceso, el *feedback* funciona como mediación que legitima, corrige o reorienta esa voz en formación.

El análisis comparativo muestra que los sistemas automatizados tienden a uniformar la expresión y a favorecer una corrección basada en modelos normativos del español peninsular. Este comportamiento, aunque eficaz desde la perspectiva técnica, puede limitar la diversidad expresiva y la apropiación personal de la lengua. En consecuencia, la intervención del docente resulta indispensable para reintroducir la variación y contextualizar la norma, permitiendo que la retroalimentación no solo corrija, sino que también eduque en diversidad y competencia intercultural.

Hacia una integración crítica de la IA en la educación lingüística

El papel de la IA en educación debe concebirse como complementario y no sustitutivo. El modelo de implementación propuesto por los estudios recientes incluye tres fases:

1. Selección estratégica de la herramienta según el nivel y las necesidades del alumnado.

2. Mediación docente activa, en la que el profesor filtra, adapta y explica el *feedback* automatizado.
3. Formación crítica del estudiante, que aprende a interpretar y evaluar los comentarios de la IA con autonomía (Ranalli et al., 2017; Feng Teng, 2024).

Este enfoque coincide con las recomendaciones actuales en pedagogía digital: la IA puede multiplicar la capacidad del docente, pero no reemplazar su juicio profesional. Las versiones futuras deberían mejorar la sensibilidad dialectal, la coherencia de las categorías de corrección y la personalización del refuerzo motivacional, garantizando que la tecnología sirva al aprendizaje.

Perspectivas de investigación

El futuro de la investigación en *feedback* automatizado debería orientarse hacia estudios longitudinales que midan el impacto real en la adquisición de competencias narrativas. Asimismo, se requiere profundizar en el análisis de cómo los estudiantes interpretan las correcciones y en qué medida integran las sugerencias de la IA en sus producciones posteriores. La combinación de métricas cuantitativas (precisión, tipos de errores) con análisis cualitativos (percepción, identidad, creatividad) permitirá comprender de manera más completa el potencial formativo de estas herramientas.

Finalmente, conviene explorar el papel de la narrativa digital y de los entornos multimodales (vídeos, narraciones audiovisuales, entornos virtuales) en la formación de la competencia narrativa y reflexiva del aprendiente. Las experiencias de escritura a partir de estímulos visuales —como las escenas de Chaplin empleadas en el estudio original— revelan un espacio fértil para el aprendizaje experiencial mediado por tecnología.

Conclusiones

El análisis de la retroalimentación automatizada en la escritura de narraciones evidencia una tensión permanente entre precisión tecnológica y sensibilidad pedagógica. Los avances observados muestran un progreso técnico indudable, pero también el riesgo de deshumanización del proceso educativo. La corrección automática, por sí sola, no genera aprendizaje significativo si no va acompañada de reflexión, diálogo y mediación docente.

La enseñanza de la narración, entendida como práctica de identidad y comunicación, exige un enfoque integrador donde la IA actúe como asistente y no como sustituto. La complementariedad entre *feedback* humano y automatizado puede potenciar la autonomía del

estudiante, siempre que se preserve la dimensión formativa, ética y afectiva del acto de enseñar. En última instancia, educar con IA implica formar en pensamiento crítico y en uso responsable de las tecnologías, asegurando que el aprendizaje de una lengua siga siendo, ante todo, una experiencia humana de sentido y expresión.

Referencias

- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Edinumen.
- Bailini, S. (2020a). El feedback como herramienta didáctica para el desarrollo de la autonomía en la adquisición de lenguas extranjeras. *Philologia Hispalensis*, 34, 25-39. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.02>
- Bailini, S. (2020b). *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Mimesis.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Buyse, K. (2014). Una hoja de ruta para integrar las TIC en el desarrollo de la expresión escrita: recursos y resultados. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 101-115. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.898516>
- Coyne, S., Sakaguchi, K., Galvan-Sosa, D., Zock, M., & Inui, K. (2023). Analyzing the performance of GPT-3.5 and GPT-4 in grammatical error correction. *arXiv:2303.14342*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.14342>
- Feng Teng, M. (2024). “ChatGPT is the companion, not enemies”: EFL learners’ perceptions and experiences in using ChatGPT for feedback in writing. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100270>
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE*, 24, 1-43. http://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
- García Pujals, A., & Lasagabaster, D. (2019). El efecto de la evaluación y la retroalimentación en la autonomía, la motivación y el aprendizaje del español como L3. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(2), 455-485. <https://doi.org/10.1075/resla.17050.gar>

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kasneci, E., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Ranalli, J. (2021). L2 student engagement with automated feedback on writing: Potential for learning and issues of trust. *Journal of Second Language Writing*, 52. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100816>
- Ranalli, J., Link, S., & Chukharev-Hudilainen, E. (2017). Automated writing evaluation for formative assessment of second language writing. *Educational Psychology*, 37(1), 8-25. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1136407>

El discurso público y privado del yo femenino y su interpretación lingüística y literaria

Inmaculada Sanz Mateos

Universidad de Salamanca, España

inmaculadasm@usal.es

Resumen

Hasta mi reciente incorporación a la actividad académica en la Universidad de Salamanca, había volcado mis intereses, de una manera un poco anárquica quizás, en todo aquello que rodeaba la docencia y por aquello que creía dominar. De ahí que partiera de la enseñanza de ELE fuera y dentro del ámbito universitario, viendo las diferentes aplicaciones que tendría para otras disciplinas que me interesaban: la pragmática, la literatura y el descubrimiento de nuevas subdisciplinas y campos de trabajo. Fue por ahí por lo que fui abriendo otros caminos: retomar la literatura escrita por mujeres y las diferentes formas discursivas a las que aplicar dicha perspectiva. Webinars, ponencias, conferencias y artículos de divulgación es lo que ha centrado mi actividad principal; capítulos de libros de diferentes temáticas ya han sido publicados y otros nuevos artículos en los que estoy trabajando y que espero que pronto vean la luz sobre comunicación, educación y Paisaje lingüístico.

Palabras clave: análisis discursivo, femenino, paisaje lingüístico, ELE, educación.

Introducción

En mi andadura académica siempre he tenido que lidiar con ciertos hibridismos y con eso que se llama en los currículos, transversalidad, para encontrar un equilibrio, como docente y como investigadora, entre las disciplinas lingüísticas y la literatura, algo no difícil a priori puesto que basamos todas nuestras investigaciones en discursos escritos u orales, en análisis de textos en los que poder descubrir diversas vías de estudio. De ahí parte la idea de encontrar formas discursivas que se presten a una mirada lingüístico-literaria que me permita abordar ambos campos sin chocar y sin que parezca artificioso. De esta manera, he fijado varias líneas de trabajo que pueden parecer equidistante pero que se unen en puntos clave: los epistolarios y el estudio de textos periodísticos desde la perspectiva femenina; el estudio del Paisaje Lingüístico como expresión pública de la sociedad, de manera individual como colectiva, y, por último, y derivada directamente de mi docencia, la competencia lingüística y comunicativa, así como la importancia de la lengua y su uso en el entorno académico. Estas líneas las he desarrollado como ponente en diferentes congresos y con algunas publicaciones que espero ampliar en mi nueva etapa académica.

El yo femenino

Por un lado, iniciar mi carrera con una tesis sobre poesía femenina, en concreto sobre Delmira Agustini, poeta uruguaya dentro del llamado modernismo, me permitió abordar diferentes géneros, no solo la poesía sino también el ensayo, la prosa poética y las epístolas. Algunas de las conclusiones que alcancé entonces en el estudio de su correspondencia íntima publicada (Visca, 1969) me ha permitido volver a ese género de una manera muy fructífera en los últimos dos años, con dos ponencias sobre epistolarios femeninos del XVI al XIX y con la publicación de un capítulo de libro sobre las cartas de mujeres en exilio americano en la posguerra; época que no había trabajado hasta ahora pero que enlaza con mi investigación desde el doctorado sobre América. Los epistolarios me permiten profundizar sobre el yo femenino a varios niveles: como textos, como género discursivo; como expresión individual de la lengua, tanto desde la perspectiva gramatical, discursiva y pragmática, y, por supuesto, desde la expresión de un yo, es decir, desde la función poética del lenguaje, puesto que esta representación íntima y personal del que escribe llega al lector sin ficciones, sin máscaras, sin retratos, lo que nos permite, como señala Sergio Arturo Visca (1968: 14) acercarnos a esas voces escriturales sin irreverencia, llegar al fondo de sus almas, y arrojar luz, pudiendo comprender mejor sus obras y sus pensamientos. Lo femenino encuentra un molde perfecto para la expresión de la identidad. Y de un diálogo íntimo a un diálogo hacia la sociedad. El estudio de la prensa femenina me ha

atraído desde el principio de mi carrera por mi vinculación profesional al género como mi trabajo como docente en el grado durante varios años. De esta relación académica han surgido ponencias, charlas en centros educativos, artículo de divulgación científica en The Conversation y cinco conferencias sobre la prensa femenina y su importancia fundacional; además de un capítulo de libro de próxima publicación. En este tema, destaco más mi faceta divulgadora, papel que me permite ir descubriendo figuras y textos para próximas publicaciones. Por último, y dado el papel de la literatura femenina en mi currículum, además de varias ponencias, he publicado tres capítulos de libro sobre la ruptura del canon femenino en la literatura decimonónica y la poesía de Delmira Agustini.

La competencia y el uso de la lengua

En mi labor como docente en varios niveles e instituciones educativas, enseñanza secundaria, enseñanza de ELE, enseñanza de adultos, etc., he constatado la necesidad que hay de cuidar y respetar la lengua y el lenguaje no solo en su corrección ortográfica y gramatical sino como vehículo de comunicación y pieza clave en el desarrollo positivo de la interculturalidad. Este trabajo se ha corroborado en webinars internacionales, ponencias, formación de profesores, divulgación científica y capítulos de libros. Guiada por esta interpretación de que la lengua como elemento cultural debe ser integrada en lo académico he estado desarrollando mi investigación en el Paisaje Lingüístico (PL); una subdisciplina lingüística con un gran recorrido y que he fomentado como soporte didáctico de mi docencia a través de diferentes iniciativas: trabajo de campo con alumnos de ELE; PL lingüístico y literario con rutas para la Universidad de la Experiencia y la Universidad Permanente Millán 5 Santos (UVA), y el PL como información y representación en mi docencia actual de ELE para el turismo. Es en este campo donde estoy centrando mi investigación actual, sin menoscabar mis otros intereses docentes e investigadores.

Conclusión

La trayectoria académica tiene dos claras vertientes: la docente y la investigadora. Ambas están estrechamente interrelacionadas, aunque en algunas etapas haya habido que dar preferencia a la docente que, como sabemos, se lleva nuestro mayor esfuerzo diario. La importancia de la educación es clave para entender todo lo que estoy realizando y lo que me queda por realizar, ya que dar clases desde hace cinco años a los futuros maestros me hace entender lo importante que es que el conocimiento, entendido como concepto teórico, no deje nunca de estar en las aulas. En una era donde la sabiduría parece reducirse a la definición que sale en el papel de un

huevo sorpresa, debemos potenciar aún más la divulgación basada en la investigación profunda y en la comprensión holística de nuestros saberes globales.

Referencias

Mendizábal de la Cruz, Nieves y Sanz Mateos, Inmaculada (2025) El paisaje lingüístico urbano de Valladolid a través de las pintadas callejeras. En: Francisco Molina Díaz (coord.) (2025) Manifestaciones del paisaje lingüístico rural y urbano, Tirant lo Blanch. pp. 205-234.

Sanz Mateos, Inmaculada (1999) En el profundo espejo del deseo: el exilio interior en la poesía de Delmira Agustini. En María Pilar Cuder Domínguez (coord.) (1999) Exilio femenino, Universidad de Huelva. pp. 227-234.

Sanz Mateos, Inmaculada (2022) La ruptura femenina del canon decimonónico: las letras femeninas hispánicas. En: Ricardo de la Fuente Ballesteros, Jesús Pérez Magallón (coords.) (2022) Recepción y canon: el panteón de las letras hispánicas, Universitat Castellae. pp. 257-269.

Sanz Mateos, Inmaculada (2022) Ampliación de conceptos para la enseñanza de educación superior. La lengua española, patrimonio a defender. En: Ricardo de la Fuente Ballesteros, Carlos Munilla Garrido, Aurora Martínez Ezquerro, Elena Jiménez García (Coords.) Concepciones didáctico-patrimoniales en torno a la educación, la creatividad y las emociones, Colecciones: Didáctica, 5, Ed. Verdelis. pp.71-79.

Sanz Mateos, Inmaculada (2023) Las competencias en adultos inmigrantes: retos educativos para adquirir una reflexión metalingüística. En: Alfonso Zamorano Aguilar, María Martínez-Atienza de Dios (coord.); María del Carmen García Manga (ed. lit.), Adela González Fernández (ed. lit.), Sergio Rodríguez Tapia (ed. 7 lit.) (2023) Teoría de la lengua y enseñanza-aprendizaje de ELE, Tirant lo Blanch. pp.359-380.

Sanz Mateos, Inmaculada (2024) De La Habana a México. El Viaje de Concha Méndez y las cartas de María Zambrano: reflejo de los exilios interiores. En: Luca Cerullo y Yasmina Romero Morales (coords.); Meri Torras Francès (pr.) (2024) Tuya... Epistolarios femeninos en el mundo literario hispánico, Eolas. pp.81-96.

Visca, Arturo Sergio (1969) Correspondencia íntima de Delmira Agustini. Montevideo: Biblioteca Nacional.

Picaresca, los viajes y la identidad en sus múltiples facetas. Proyectos pasados, presentes y futuros en relación con el GIR DINE¹

Daniele Arciello
Universidad de León, España
darc@unileon.es

Resumen

Conforme a las líneas de investigación del GIR DINE, este trabajo ilustra brevemente aquello que se ha elaborado, publicado y presentado en eventos académicos que se relacionan temática y estructuralmente con este Grupo de Investigación. La primera parte consta de una introducción en torno al concepto de literatura picaresca y escritura de viajes en sus múltiples vertientes, que constituye el núcleo investigador del autor de la aportación y que se adecúa de forma especial a uno de los ejes vertebradores del GIR, es decir, la identidad. A continuación, se exponen las actividades realizadas en estos años que se ajustan al planteamiento y a los objetivos clave del GIR; las que se han llevado a cabo desde que el autor se integró como colaborador en el DINE; y las que se proponen para proyectos futuros. Por último, se complementa el trabajo con las conclusiones. Todo ello se respalda con bibliografía pertinente.

Palabras clave: actividades académicas; escritura de viajes; identidad; investigaciones; picaresca

¹ Esta investigación se enmarca en las líneas del Instituto de Humanismo y Tradición Clásica, del que el autor es colaborador honorífico, y del Grupo de Investigación Reconocido «HUMANISTAS», de la Universidad de León, así como del Grupo de Investigación Reconocido «Las desconocidas. Identidad, Narración y Educación», de la Universidad de Salamanca, de los que el autor es colaborador.

Investigaciones anteriores a la colaboración con el GIR DINE

En el ámbito de la picaresca, la idea de identidad ofrece multitud de perspectivas desde las que analizar un concepto tan complejo y trascendental. De los aspectos más llamativos, destaca sin duda el de la marginación social; los personajes creados por autores de los siglos XVI y XVII se caracterizaban, en su mayoría, por la conciencia de su estatus y aspiraban, en consecuencia, a lo que Maravall definió como aspiración al medro (1976, p. 597). Más que el pícaro real, era el pícaro literario que se afanaba en ascender socialmente, y parte de los recursos prosísticos que se empleaban en España se trasladaban a las creaciones de la América virreinal. Entre otros, destacaba la retórica del lenguaje, que reforzaba la discriminación hacia sujetos potencialmente más vulnerables, poniéndolos “en situación de inferioridad social, a partir de la consideración de la particularidad como una deficiencia de comportamiento” (Iglesias Ovejero, 1983, p. 138).

Asimismo, tal discriminación se acentúa con la falta de protagonismo que afecta a las figuras femeninas del mundo pícaro, ya que, en su mayoría, las narraciones se cuentan en tercera persona, salvo algunas excepciones –como *La pícara Justina*–. En palabras de Rodríguez-Guridi, “se les niega la habilidad de crear su propia historia, de generar su propio texto. De este modo, se puede considerar a la pícara “estéril literariamente”” (2006, p. 2). Quizás sea una definición muy tajante, pero sin duda resalta la importancia de detenernos en detalles que solo en apariencia conforman la parte complementaria y subordinada de la picaresca, cuya única función sería enriquecer la estructura canónica de este paradigma.

En realidad, estos elementos “al margen” pueden constituir el núcleo de la narración picaresca, como puede ser lo metatextual, por lo que merecen una mayor atención por la crítica, que los ha desatendido durante mucho tiempo (Montauban, 2010, pp. 10-11). En general, lo marginal se manifestaba en diferentes formas, como los intentos de limitar la información que los pícaros en grandes ciudades adquirirían y que podían socavar el poder institucional, como fue el caso del Madrid del siglo XVII (Mierau, 2019, pp. 132-133). Ya Manrique de Aragón (1977) puso de relieve aquello que, en el ámbito jurídico, se reputa de socialmente peligroso, mientras que el estudio de Maravall (1986) insistía en la condición de marginación en la sociedad de la época. Por tanto, narración e identidad como marginación se traducen en un binomio esencial que configura el patrón picaresco.

A todo ello hay que agregar una reflexión en torno a otra característica que a menudo se vincula con dicha estética: los viajes. Concretamente la dromomanía, es decir, aquel impulso irrefrenable de desplazarse de un sitio a otro sea por necesidad, deleite o anhelo de cambiar vida. Por tanto, es fácil

encontrar ataduras temáticas y estilísticas con la literatura de viajes. Según lo afirmado por Carrizo Rueda, es posible distinguir entre dos arquetipos: el de los relatos de viajes, en los que predomina lo descriptivo y se da más importancia a lo ficticio, a lo imaginado que a la narración en sí (2023, p. 17); y el de la literatura de viajes, en que la ficción prevalece, pero esto no es óbice para que se incluyan componentes reales (lo documental), que intensifican la verosimilitud de lo relatado (Carrizo Rueda, 2023, p. 21). En el caso de las biografías de los truhanes, se aprecia una alternancia frecuente entre esas dos tipologías, lo cual dificulta encasillarlas en un género concreto.

Podemos formular observaciones parecidas a la hora de examinar las vicisitudes de otros viajeros, como por ejemplo en las peregrinaciones o los diarios de viajes, cuya veracidad enunciada por los autores oculta la presencia de un gran número de eventos imaginados. En particular, los avatares de un obispo italiano que vivió entre los siglos XV y XVI, Alessandro Geraldini, son de gran interés por su vínculo con la escritura maravillosa medieval. La obra que narra en primera persona lo que teóricamente vivió u oyó, *Itinerarium ad regiones sub aequinoctiali plaga constitutas*, da lugar a más perplejidades que certidumbres. Como se puede deducir de la consulta de las copias italianas conservadas en Lisboa y Londres.² Su itinerario de España a Santo Domingo está repleto de incongruencias y datos falsificados que ponen en tela de juicio sus afirmaciones. La narración, en este caso, plasma una identidad híbrida, en la que lo fantástico se mezcla con los hechos reales.

El juego verdad/mentira, oralidad/escritura afecta, en general, a muchas creaciones de las dos primeras centurias de la Edad Moderna, en las que el estado de identidad marginada se manifiesta de numerosas maneras, creando un proceso de alienación que principia en el estado anímico de los personajes (situación interior) y acaba abarcando la estructura social, política y cultural en su totalidad (situación exterior). Este movimiento queda patente en una de las relaciones de viajes más conocidas entre los textos del criollo novohispano Carlos de Sigüenza y Góngora: *Infortunios de Alonso Ramírez*. El protagonista vive una realidad de periferia (Puerto Rico) dentro de otra periferia (el virreinato) y constantemente lucha por mejorar su posición en el mundo, y así se dedica al comercio marítimo, pero es capturado tras un ataque de piratas ingleses. Aunque la segunda parte de su historia se centra en su vida como cautivo y luego como náufrago, nuevamente dudamos de las aseveraciones del escritor, lo cual le acomuna al prelado mencionado arriba. Otra vez, pues, la dicotomía entre lo cierto y lo ilusorio constituye la parte medular de la prosa hispanoamericana, como se puede colegir de nuestras investigaciones (Arciello, 2019; Arciello y Paniagua Blanc, 2022).

Estos ejemplos de narración, tan elusivos a la hora de aplicar un criterio de catalogación, tienen en común los elementos que se remiten a lo autobiográfico. Aunque se ha sostenido que la picaresca en

² Consúltense al respecto las publicaciones de Arciello (2020; 2023) y Arciello y Paniagua Pérez (2023).

su esencia rompe aquello que Lejeune definió “pacto autobiográfico”, que bascula entre lo ficcional y lo referencial (1989, pp. 13-22), tanto este tipo de escritura como los otros que se han mentado arriba han de respetar las reglas de las convenciones de ficcionalidad o de veracidad (Mignolo, 1986, pp. 72-74). No obstante, como se ha dicho, las biografías de pícaros son *sui generis* en muchos aspectos y lo mismo se puede afirmar de las obras criollas o de las historias de viajes que conectan América con Europa. Pero el carácter elusivo de su clasificación biográfica no excluye la relevancia de la identidad al margen como aspecto imprescindible de estos modelos literarios.

En conclusión, la colaboración con el GIR se ha consolidado a partir de estas premisas. Se expondrán a continuación las primeras actividades realizadas con el actual director del DINE, el Dr. Santiago Sevilla Vallejo, y posteriormente se mencionarán los resultados conseguidos en 2025 y se terminará con las futuras propuestas de iniciativas.

El pasado. El comienzo de una nueva colaboración

En los apartados anteriores se ha aludido a la estrecha relación entre picaresca y marginación. Conviene recordar, en tal sentido, que disponemos de escasos datos acerca de la infancia y adolescencia del pícaro literario. Con la lectura de estas novelas es difícil averiguar con exactitud el momento en que alcanzan la madurez; lo que sí conocemos sobremanera es su forma de vivir: “La hostilidad del ambiente, la resignación del pícaro y el hambre que cada uno de ellos va a padecer” (Gómez Yebra, 1988, p. 16).

Por tanto, encuentra su parecido con la actualidad, especialmente en lo que concierne a la educación. No es casual, pues, que se haya propuesto un taller sobre picaresca en un evento enfocado en la formación escolar y universitaria: la “Escuela Internacional en Ciencia Política Rainiero Jiménez Martínez” (2021). El ya mentado taller se desarrolló allí, con el título “Pícaros y picaresca en América y España durante la Edad Moderna”, donde se reflexionó sobre la marginación de los pícaros y su repercusión en la sociedad de nuestros tiempos. El año anterior se organizó la “Escuela internacional en contingencia: educación, liderazgo y democracia: desafíos en tiempo de crisis” y se impartió el “Taller de escritura creativa: la literatura de viajes”, en el que, con la colaboración de la Dra. Marina Paniagua Blanc, se reflexionó sobre la importancia del proceso creador y su vínculo con la prosa de los viajeros.

Al margen de ello, conferencias, ponencias y otros talleres conformaron ambos eventos; los frutos de estos proyectos de docencia e investigación de resonancia mundial, con más de veinte centros universitarios implicados, se pueden consultar en las tres publicaciones que derivaron de ello (Arciello, Sevilla Vallejo y García Nistal, 2024). Para todos los volúmenes se ha contado con el apoyo del Instituto Universitario de Investigación de Humanismo y Tradición Clásica (IHTC) de la

Universidad de León (España), con el que se han promovido más proyectos que, de forma tangencial o directa, se ajustan a las pautas de investigación del DINE. En los siguientes párrafos se resumirá aquello que se ha realizado con el apoyo del GIR.

El presente. Actividades de 2025

Desde su fundación, el IHTC siempre ha fomentado no solo la investigación en el campo humanístico, los estudios filológicos y la visibilidad de obras poco conocidas, sino también la transmisión del conocimiento a través de iniciativas como presentaciones de publicaciones, vídeos con objetivos didácticos, conferencias, congresos y más reuniones científicas. Conforme a esta voluntad de dar a conocer lo que el instituto ha ido cumpliendo en las últimas décadas y contando con la participación del DINE, el autor de este trabajo impartió en 2025: la conferencia “El tratamiento del indio en el *Itinerarium* de Alessandro Geraldini”, para la asignatura “Historia de la América prehispánica” del Departamento de Historia de la Universidad de León en abril; la conferencia “Realidades y símbolos en el monacato femenino del mundo hispánico” para el evento “Presentación de recursos y libros publicados por miembros y colaboradores del IHTC” en el mismo mes; a principios de mayo, la conferencia “Pícaros y criollos: entre marginación y condición periférica” para el Seminario Últimos: soldados, piratas, pícaros y criollos entre Europa y el Caribe durante la Edad Moderna.

Además, ha coorganizado y codirigido el Congreso Internacional de Innovación Docente: la experiencia al servicio de la docencia (septiembre de 2025) el Congreso Internacional “El monstruo y el miedo. Indagaciones sobre la monstruosidad y su relación con lo humano” (octubre de 2025). En sendos eventos, ha presentado dos ponencias en torno a la docencia de temas hispánicos en el ámbito universitario estadounidense y a la monstruosidad en la picaresca respectivamente. En lo que concierne a las publicaciones, en cuyas notas a pie figura la mención al GIR DINE, cabe mencionar el artículo científico “El viaje alegórico-picaresco en *Periquillo el de las gallineras* (1668)” en el monográfico *Por ríos de tinta y selvas de papel. Manifestaciones del viaje en el mundo hispánico*, editado por él mismo, en la revista *Rilce. Revista de Filología Hispánica* (junio de 2025).

El futuro. Proyectos en construcción

A la vista de lo comentado anteriormente, queda claro que hay una gran afinidad entre las actividades citadas y los principales ejes del GIR DINE. Está prevista la celebración de congresos y jornadas especialmente en la Universidad de León, pero también en otros centros, que consolidarán los vínculos entre el IHTC y el DINE. En el caso concreto, la identidad en su vertiente picaresca, la marginación social, la condición periférica de los criollos y la literatura de viajes se seguirán examinando con el manejo de fuentes documentales del pasado y el presente, con el fin de que se siga

echando luz sobre argumentos que aún ofrecen valiosas propuestas de análisis, amén de enriquecer los principios didácticos y la relación entre docentes y alumnado.

Referencias

- Arciello, D. (2019). A la deriva. Trayectorias de marginación anímico-geográfica en Infortunios de Alonso Ramírez. En C. L. Sellés y R. Hernández Arias (eds.), *Más allá de la frontera. Migraciones en las literaturas y culturas hispano-americanas* (pp. 141-152). Peter Lang.
- Arciello, D. (2020). Traducir y reinventar leyendas: una copia lisboeta del *Itinerarium* de Alejandro Geraldini y las riquezas del fabuloso reino del Preste Juan etíope. *Kervan. International Journal of Afro-Asiatic Studies*, 24(2), 3-31.
- Arciello, D. (2022). Desde el prisma cortesano virreinal: la perspectiva de Carlos de Sigüenza y Góngora frente a la otredad en dos escritos. En Guadalupe Romero Sánchez, Daniel Becerra Fernández y Teresa Piñeiro-Otero (eds.), *Las ciencias sociales como expresión humana* (pp. 53-65). Tirant Lo Blanch.
- Arciello, D. (2023). Cuando las palabras plasman historias fingidas y reales: el manuscrito italiano del *Itinerarium* de Alessandro Geraldini. En J. Paniagua Pérez y D. Testi (eds.), *De la pluma a las letras de molde. Análisis de manuscritos y ediciones principes de la Edad Moderna* (25-40). De Gruyter.
- Arciello, D. (2025). El viaje alegórico-picaresco en *Periquillo el de las gallineras* (1668). *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 41(2), 479-506.
- Arciello, D. y Paniagua Blanc, M. (2022). La literatura hispánica y los desplazamientos cronotópicos (siglos XVI-XXI): una propuesta de seminario. En Santiago Sevilla-Vallejo y Roberto Castrillo Soto (eds.), *Desafíos y retos de la educación en tiempos de pandemia. Aproximaciones educativas desde la ética, la lingüística y la literatura* (pp. 37 –63). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Arciello, D. y Paniagua Pérez, J. (2023). *Un viaje entre la imaginación y la realidad. La versión italiana del Itinerarium ad regiones sub aequinoctiali plaga constitutas de Alessandro Geraldini*. Peter Lang.
- Arciello, D. y Sevilla-Vallejo, S. (2024). *Educación del pensamiento crítico y de la creatividad literaria en tiempos de pandemia: transferencia del conocimiento con alumnos niños, adolescentes y universitarios*. Universidad de León, Instituto de Humanismo y Tradición Clásica.
- Arciello, D., Sevilla Vallejo, S. y García Nistal, J. (2024). *Ojos indagadores: nuevas miradas hacia la ética, la historia y la literatura en el ámbito humanístico. Estudios de caso*. Ediciones Universidad de Salamanca.

- Carrizo Rueda, S. M. (2023). *Derivaciones de una poética del relato de viajes*. Edition Reichenberger.
- Gómez Yebra, A. A. (1988). *El niño pícaro literario de los siglos de oro*. Anthropos.
- Iglesias Ovejero, Á. (1983). Nominación marginante en el picaresmo literario y el folklore. *Revista de filología románica*, 1, 137-184.
- Lejeune, P. (1989). *On Autobiography*. University of Minnesota Press.
- Manrique de Aragón, J. (1977). *Peligrosidad social y picaresca*. Hijos de José Bosch, S.A.
- Maravall, J. A. (1976). La aspiración social de “medro” en la novela picaresca. *Cuadernos hispanoamericanos*, 312, 590-625.
- Maravall, J. A. (1986). *La literatura picaresca desde la historia social: (siglos XVI y XVII)*. Taurus.
- Mierau, K. (2018). *Capturing the Pícaro in Words: Literary and Institutional Representations of Marginal Communities in Early Modern Madrid*. Routledge
- Mignolo, W. (1986). *Teoría del texto e interpretación de textos*. UNAM.
- Montauban, J. (2010). Introducción. En M. Montauban, *La picaresca en la otra margen* (pp. 9-15). Visor.
- Rodríguez-Guridi, B. (2006). *Al margen de la picaresca. La construcción de bordes literarios y sociales a partir de obras marginales al género* [Tesis doctoral, University of Colorado].
- Sevilla-Vallejo, S. y Castrillo Soto, R. (eds.) (2022). *Desafíos y retos de la educación en tiempos de pandemia: Aproximaciones educativas desde la ética, la lingüística y la literatura*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Un paseo por la memoria: otredad, relato y ficción como voces de nuestro presente

Francisco David García Martín

Universidad de Salamanca

fdgarcia@usal.es

Resumen

A lo largo de mi trabajo procuro explorar la interrelación entre literatura, memoria e historia, tomando como eje central la representación de la Guerra Civil española. Partiendo del marco teórico de los Estudios de la Memoria, analizo cómo los relatos ficcionales construyen y desafían la memoria histórica, funcionando como dispositivos capaces de articular las verdades silenciadas por los relatos hegemónicos, como el triunfalismo franquista. La literatura se revela así como un vehículo privilegiado de memoria cultural, capaz de captar dimensiones de la experiencia vivida —el trauma, la derrota y la deshumanización del otro— que escapan a la historiografía tradicional. De manera paralela, examino la construcción de la otredad como mecanismo para la deshumanización del adversario republicano, un proceso que cimentó la identidad del nuevo Estado. Frente a esta otredad impuesta, la ficción actúa como un contrarrelato ético que restituye la humanidad negada y da voz a los silenciados. La producción investigadora del autor, detallada en el texto, se articula en dos líneas principales interconectadas: los estudios de memoria aplicados a la Guerra Civil y la Segunda Guerra Mundial, y el análisis de la otredad y las dinámicas endogrupo/exogrupo extendido a géneros como la ciencia ficción y la narrativa fantástica.

Palabras clave: otredad, estudios de la memoria, deshumanización, Guerra Civil española, ciencia ficción

La memoria desde la fractura de la historia

A lo largo de mi investigación, he procurado acercarme a las complejas interrelaciones existentes entre literatura e historia al tiempo que le he prestado una atención especial a la Guerra Civil española. Partiendo del marco teórico de los Estudios de la Memoria, he intentado examinar cómo los relatos factuales y diegéticos construyen el recuerdo de un periodo traumático. La investigación se sitúa en una encrucijada metodológica donde, como señaló Hayden White, la narratividad histórica y ficcional convergen (1975a, 1975b, 1982, 2003), al tiempo que los textos ficcionales nos desvelan cómo la memoria se configura entre el recuerdo y el olvido impuesto por el relato triunfalista franquista. La ficción literaria se revela así como un dispositivo de memoria de gran valor, capaz de articular verdades históricas silenciadas por una comunidad determinada. Como argumenta Astrid Erll, “fictions, both novelistic and filmic, possess the potential to generate and mold images of the past which will be retained by whole generations” (Erll, 2010b: 389), de tal manera que los textos literarios adquieren un potencial único para generar y moldear imágenes del pasado que perduran en la conciencia colectiva.

A través de su subjetividad y potencial diegético, la literatura no solo complementa la labor historiográfica, sino que logra captar dimensiones de la experiencia vivida —el trauma, la derrota y la deshumanización del otro— que escapan a los métodos de análisis utilizados desde otras disciplinas, desentrañando así los mecanismos de manipulación del pasado. En este contexto, la literatura se revela como un vehículo privilegiado de memoria cultural, tal como teoriza Ann Rigney (2016). Los textos literarios no solo preservan experiencias individuales, sino que activan procesos de rememoración que desafían los relatos hegemónicos. Al dar voz a los silenciados y complejizar las narrativas simplistas, la ficción lleva a cabo una función social insustituible, pues ayuda a mantener viva una memoria crítica que cuestiona los consensos oficiales. Así, los estudios de la memoria proporcionan las herramientas para comprender cómo el recuerdo, lejos de ser un simple reflejo del pasado, se constituye en una fuerza activa en la configuración de las identidades colectivas y en la permanente lucha por el significado de la historia.

En esta línea, la representación del final de la guerra en Madrid, analizada como un microcosmos de las tensiones memorialísticas españolas, evidencia la naturaleza construida y polifónica de la verdad histórica. La capital, erigida en emblema de la resistencia republicana, se convierte en el escenario donde, como sugiere Pierre Nora (1989) al exponer su concepción de los *lieux de mémoire*, se condensa y dramatiza la pugna simbólica entre memorias enfrentadas. Así, la literatura cumple una función esencial en la preservación de una memoria

crítica, reivindicando su papel como espacio donde el pasado se mantiene vivo y cuestiona permanentemente el presente.

La experiencia del pasado, tal como nos llega a través del relato transmitido, no se limita a una recuperación de lo acontecido con fines comprensivos, sino que constituye más bien un ejercicio de proyección hacia el futuro desde lo ya vivido. Este mecanismo permite entender que el presente se ha configurado a partir de una construcción ficticia, elaborada desde lo potencial implícito en la vivencia. De este modo, la memoria se ficcionaliza sin perder su vínculo referencial con los hechos pretéritos, pero adquiere la capacidad de modificar un presente que, a su vez, la impregna, mediante un futuro también imaginado. En este proceso, la dinámica entre recuerdo y olvido no se plantea como una oposición binaria, sino como la de dos elementos interdependientes en una reconstrucción que actualiza el pasado para el presente, al aprovechar la naturaleza intermitente de este último. Se trata, en definitiva, de un tránsito por ese umbral entre lo real y lo ficticio que conforman los testimonios de quienes, con mayor o menor lejanía temporal, han legado su visión de una época histórica.

Dentro del ámbito de la rememoración, la ficción puede erigirse en un instrumento memorialístico con capacidad para integrar perspectivas diversas mediante un discurso que, precisamente por situarse en los límites entre lo factual y lo imaginario, posibilita una reconstrucción del pasado más próxima a lo acontecido que otros relatos supuestamente objetivos. Como señala Neumann (2010), un privilegio fundamental de los textos de ficción reside en su capacidad de integrar versiones culturalmente segregadas de la memoria mediante un proceso de construcción mutua de la perspectiva, al articular lo recordado y lo silenciado, de manera que sea evaluada la relevancia de versiones comúnmente marginales. De esta forma, ficción y memoria se entrelazan a partir de su origen en procesos análogos de construcción y reconstrucción que todo individuo lleva a cabo para conceptualizarse a sí mismo, su historia personal y la de su grupo de pertenencia. En este proceso activo, desarrollado desde el presente, la imaginación emerge como el elemento común entre aquellas visiones del pasado que se pretenden fieles a lo real y aquellas ficciones que, aunque creativas, también aspiran a reflejar la realidad, aunque sea desde la voluntad de transformar el modelo establecido. Así, pese a las diferencias entre ambos tipos de discurso, la inventiva actúa como puente entre dos concepciones que comparten más semejanzas de lo que en un principio podría esperarse (Van Dijck, 2004: 357).

La otredad como marco para el análisis de nuestro pasado

De manera pareja, la construcción de la otredad —según he podido analizar en el marco de estudio de los procesos de deshumanización que se llevaron a cabo en periodos como la Guerra Civil española— opera como un mecanismo fundamental en la configuración de identidades enfrentadas entre endogrupo y exogrupo. El endogrupo franquista elaboró una imagen deshumanizada del otro republicano mediante un proceso de categorización que buscaba fundamentar científicamente la exclusión. Esta dinámica responde a lo que Edward Said explicaría como la creación de un exogrupo a través de filtros ideológicos que permiten justificar la dominación. Los mecanismos de deshumanización siguieron una lógica maniquea que transformó la contienda en una cruzada contra un enemigo interior antiespañol. Este proceso de expulsión del adversario político de la esfera pública del endogrupo permitió la aplicación sistemática de lo que Paul Connerton denominaría “repressive erasure” de la memoria del vencido (2008: 60). La otredad así construida no solo facilitó la violencia durante el conflicto, sino que cimentó el andamiaje identitario del nuevo Estado, estableciendo una fractura social que perduraría durante décadas. Frente a esta otredad impuesta, la ficción puede actuar como un contrarrelato que restituye la humanidad negada. Autores como Max Aub o Jorge Semprún, desde lo que Astrid Erll conceptualiza como “memoria itinerante” (Erll, 2011), desmontan los estereotipos del exogrupo al dar voz a experiencias singulares. La ficción se convierte así en espacio de resistencia ética donde, como sugiere el concepto de lugares de reconocimiento expuesto por el investigador Ulrich Winter (2005), se devuelve la complejidad moral y la dignidad a quienes fueron reducidos a la categoría de enemigo abstracto.

Mi trayectoria investigadora durante los dos últimos años se acerca a esta problemática a través de publicaciones en prestigiosas editoriales académicas internacionales como Peter Lang, Sílex, Visor y Dykinson, así como en revistas especializadas de impacto nacional e internacional como Caplletra, Daimon, Ética y Cine, Mitologías hoy y Dirāsāt Hispānicas, entre otras. Esta diversidad de plataformas editoriales evidencia el alcance multidisciplinar de una producción científica que se articula en torno a dos líneas principales interconectadas

Una de ellas se centra de forma directa en los estudios de memoria y la representación literaria de la Guerra Civil española y la Segunda Guerra Mundial. En este ámbito, publicaciones como “La memoria olvidada durante el franquismo: cuerpos en lucha por el recuerdo en *La madre de Frankenstein* (2020), de Almudena Grandes” y “La imagen de la república desde la fractura: olvido y nuevas perspectivas en *Las últimas banderas* (1967), de Ángel María de Lera” analizan los mecanismos de construcción y resistencia de la memoria histórica. A estos se

suman trabajos como “El dolor en el recuerdo: memoria, política y estética en el largometraje *Hannah Arendt* (2012), de Margarethe von Trotta” y “Isabel Oyarzábal y su obra *I must have liberty: compromiso en defensa de la República*”, que profundizan en la intersección entre memoria, política y estética, así como el capítulo “Otredad y memoria en Isabel de Oyarzábal: una propuesta didáctica para el contexto universitario”. Un estudio pendiente de publicación, “La mirada especular del otro en *Incerta glòria* (1956), de Joan Sales”, completa esta línea de indagación.

La segunda línea de investigación explora los constructos de la otredad y la dinámica entre endogrupo y exogrupo, extendiéndose a géneros como la ciencia ficción y la narrativa fantástica. Aquí se inscriben análisis como “La otredad en *Maria* (1867), de Jorge Isaacs, y *Sab* (1841), de Gertrudis Gómez de Avellaneda” “El cuerpo liminar: *Las visiones* (2016), de Edmundo Paz Soldán, y su destrucción del individuo” y “La frontera vista desde la fractura del sujeto: temporalidad y mito en *Iris* (2014), de Edmundo Paz Soldán”. La reflexión sobre la alteridad se aborda desde la unión entre filosofía y psicología en “El otro desde una visión liminar: Alia Al-Saji y la duda como instrumento” y desde lo fantástico en “¿Existe la magia?: verdad(es) y perspectiva(s) desde el análisis de una novela gráfica japonesa” y en “Entre la razón y la creencia en la magia: *Umineko no naku koro ni* (2007-2010) y el cuestionamiento de la realidad”. La representación de la alteridad en medios contemporáneos es examinada en colaboraciones como “«Lo destrozó con una ráfaga»: la desaparición del otro a través de la ficción en *Vibora*, de Andrzej Sapkowski” y “El monstruo como paradigma de la alteridad: las sagas videolúdicas *Dragon Age* (2009-2014) y *The Witcher* (2007-2015)”. Otros trabajos, como “Ávila en la mirada de Enrique Larreta: otredad y realidad en *La gloria de Don Ramiro* (1908)” continúan explorando estas problemáticas desde diversas perspectivas genéricas y temporales.

Referencias

- Erl, A. (2011). *Memory in culture*. Palgrave Macmillan.
- Erl, A. (2010). Literature, film, and the mediality of cultural memory. En A. Erl & A. Nünning (Eds.), *A Companion to Cultural Memory Studies* (pp. 389-398). De Gruyter.
- García Martín, F. D. (2024). El dolor en el recuerdo: memoria, política y estética en el largometraje *Hannah Arendt* (2012), de Margarethe von Trotta. *Ética y Cine*, 14, 25-37.
- García Martín, F. D. (2024). Entre la razón y la creencia en la magia: *Umineko no naku koro ni* (2007-2010) y el cuestionamiento de la realidad. En J. Sánchez Zapatero & À. Martín Escribá (Eds.), *Todos los colores del (género) negro* (pp. 497-506). Dykinson.

- García Martín, F. D. (2024). Isabel Oyarzábal y su obra *I must have liberty*: compromiso en defensa de la República. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 23. <https://doi.org/10.30972/clt.237449>
- García Martín, F. D. (2024). Ávila en la mirada de Enrique Larreta: otredad y realidad en *La gloria de Don Ramiro* (1908). *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, 27(1), 137-156. <https://doi.org/10.35869/hafh.v27i1.5567>
- García Martín, F. D. (2024). El cuerpo liminar: *Las visiones* (2016), de Edmundo Paz Soldán, y su destrucción del individuo. *El taco en la brea*, 20, 33-46. <https://doi.org/10.14409/eltaco.10.20.e0155>
- García Martín, F. D., & Fernández Rodríguez, M. (2024). El monstruo como paradigma de la alteridad: las sagas videolúdicas *Dragon Age* (2009-2014) y *The Witcher* (2007-2015). *Hipertext.net*, 29, 51-61. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2024.i29.04>
- García Martín, F. D. (2024). ¿Existe la magia?: verdad(es) y perspectiva(s) desde el análisis de una novela gráfica japonesa. *Brumal. Revista de Investigación sobre lo Fantástico*.
- García Martín, F. D. (2024). La otredad en *María* (1867), de Jorge Isaacs, y *Sab* (1841), de Gertrudis Gómez de Avellaneda. *Dirāsāt Hispānicas. Revista Tunecina de Estudios Hispánicos*, 10, 55-71. <https://doi.org/10.71564/dh.vi10.100>
- García Martín, F. D. (2024). La frontera vista desde la fractura del sujeto: temporalidad y mito en *Iris* (2014), de Edmundo Paz Soldán. *Mitologías hoy: Revista de pensamiento, crítica y estudios literarios latinoamericanos*, 31, 115-135. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.1105>
- García Martín, F. D., & Fernández Rodríguez, M. (2025). «Lo destrozó con una ráfaga»: la desaparición del otro a través de la ficción en *Vibora*, de Andrzej Sapkowski. *Anuario de Estudios Filológicos*, 48, 153-170. <https://doi.org/10.17398/2660-7301.48.153>
- García Martín, F. D. (2025). Otredad y memoria en Isabel de Oyarzábal: una propuesta didáctica para el contexto universitario. En S. Sevilla Vallejo (Coord.), *Identidades femeninas y construcción psicosocial de lo femenino en la narrativa de la II Guerra Mundial. Estudios filológicos y educativos* (pp. 473-486). Peter Lang.
- García Martín, F. D. (2025). La imagen de la república desde la fractura: olvido y nuevas perspectivas en *Las últimas banderas* (1967), de Ángel María de Lera. En A. Aguete Cajiao, L. Domínguez García & L. Fernández Fonfría (Eds.), *Filología e innovación: aproximaciones lingüísticas, literarias y culturales* (pp. 491-503). Visor.
- García Martín, F. D. (2025). La memoria olvidada durante el franquismo: cuerpos en lucha por el recuerdo en *La madre de Frankenstein* (2020), de Almudena Grandes. En C. Iglesias

- Crespo & S. Martínez Rey (Eds.), *Horizontes de la historia del cuerpo en las literaturas y culturas iberoamericanas: nuevas perspectivas de la Edad Media al presente* (pp. 365-390). Sílex.
- García Martín, F. D. (en prensa). La mirada especular del otro en *Incerta glòria* (1956), de Joan Sales. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 80.
- García Martín, F. D. (en prensa). El otro desde una visión liminar: Alia Al-Saji y la duda como instrumento. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*.
- García Martín, F. D. (en prensa). Alteridades y confluencias entre la Guerra Civil española y la II Guerra Mundial: *Jo soc aquell que va matar Franco* (2018), de Joan-Lluís Lluís. *Itinerarios*.
- Neumann, B. (2010). The literary representation of memory. En A. Erll & A. Nünning (Eds.), *A Companion to Cultural Memory Studies* (pp. 333-343). De Gruyter.
- Nora, P. (1989). Between memory and history: *Les Lieux de Mémoire. Representations*, 26, 7-24.
- Rigney, A. (2016). Cultural memory studies. En A. L. Tota & T. Hagen (Eds.), *Routledge International Handbook of Memory Studies* (pp. 1-12). Routledge.
- Van Dijck, J. (2004). Memory matters in the digital age. *Configurations*, 12(3), 349-373.
- Winter, U. (2005). «Localizar a los muertos» y «reconocer al otro»: lugares de memoria(s) en la cultura española contemporánea. En J. R. Resina & U. Winter (Eds.), **Casa encantada. Lugares de memoria en la España constitucional (1978-2004)** (pp. 45-62). Vervuert/Iberoamericana.
- White, H. (1975a). The problem of change in literary history. *New Literary History*, 7(1), 97-111.
- White, H. (1975b). Historicism, history, and the figurative imagination. *History and Theory*, 14(4), 48-67.
- White, H. (1982). Getting out of history. *Diacritics*, 12(3), 2-13.
- White, H. (2003). Anomalies of genre: The utility of theory and history for the study of literary genres. *New Literary History*, 34(3), 597-615.

La literatura de los olvidados: principales líneas de investigación

Laura Hernández González

Universidad de Castilla-La Mancha

laura.Hernandez@uclm.es

Resumen

En esta breve presentación se vinculan los objetivos del Grupo de Investigación “Las Desconocidas. Identidad, Narración y Educación” con algunas de mis líneas de trabajo en los ámbitos del teatro del Siglo de Oro, la Didáctica de la Literatura y la Literatura infantil y Juvenil (LIJ). Así, he agrupado varios de mis estudios en torno a seis ejes temáticos relacionados con la exploración y análisis de obras que abordan la construcción literaria de la identidad de colectivos socialmente excluidos por razones de género, credo o procedencia geográfica y social: la representación de la mujer en el teatro del Siglo de Oro, los excluidos en el teatro del Siglo de Oro, la representación de los roles de género en el álbum ilustrado, autoras de literatura infantil y juvenil, procesos de canonización y descanonización de escritoras y Didáctica de la Literatura e interculturalidad. El cuestionamiento actual del canon literario heredado y su apertura hacia nuevas voces y sensibilidades propician la investigación en todas estas áreas.

Palabras clave: GIR DINE, investigación, teatro del Siglo de Oro, Didáctica de la Literatura, LIJ.

Resumen de líneas de investigación vinculadas al GIR DINE

A. La representación de la mujer en el teatro del Siglo de Oro

Pese a que a menudo, el teatro clásico español ha sido concebido como un instrumento propagandístico al servicio de los ideales monárquicos y contrarreformistas (Maravall, 1975), su carácter mercantil y popular (“puesto que las paga el vulgo”...) contribuyó a crear en los corrales un espacio de cierta libertad creativa en el que, parapetándose tras la comicidad, la alegoría o el artificio de la comedia histórica, los dramaturgos osaron en ocasiones críticas o cuestionar ciertas convenciones e instituciones políticas y sociales, entre ellas, el patriarcado.

De esta manera, gran parte de mi investigación teatral versa sobre obras áureas que reivindican el papel de la mujer en la sociedad, como *Las armas de la hermosura* de Calderón de la Barca, las comedias en colaboración *Los privilegios de las mujeres* y *El robo de las sabinas* o *La defensora de la reina de Hungría* de Antonio Enríquez Gómez. Se trata de textos que presentan mujeres aguerridas y fuertes, capaces de librar batallas y enfrentarse a generales o reyes o en los que se defiende explícitamente la dignidad, la libertad y los derechos de las mujeres (Hernández González, 2012, 2013, 2014a, 2015, 2017a, 2018b, 2019, 2025a; Hernández González, Pedraza Jiménez, González Cañal et al., 2023).

Si bien este tipo de personajes y argumentos dramáticos pudieron responder únicamente a una estrategia comercial, pues sabemos que el teatro gozaba en el siglo XVII de gran éxito entre las mujeres (Díez Borque, 1976), lo cierto es que aportan una nueva perspectiva sobre lo que debió de suponer cultural y socialmente el teatro clásico, como primera manifestación literaria culta capaz de acercarse e influir en miembros de todos los estamentos, tal vez reflejando o promoviendo determinadas transformaciones sociales.

B. Los excluidos en el teatro del Siglo de Oro

En sintonía con la temática anterior, en algunas de mis investigaciones he abordado el tratamiento que determinados textos teatrales de los siglos XVI y XVII hacen de colectivos socialmente rechazados en la época por su vinculación con la delincuencia o la picaresca, tales como los estudiantes o los soldados de baja graduación (2016, 2017b, 2018a).

Por otra parte, también he estudiado la obra de dramaturgos de ascendencia judía que, pese a que se vieron obligados a ocultar su condición para escapar de la persecución inquisitorial, no pudieron obviar la influencia de su tradición religiosa y cultural en sus textos (2014b, 2025c).

C. La representación de los roles de género en el álbum ilustrado

En el ámbito de la LIJ, el álbum ilustrado dirigido a prelectores o primeros lectores se constituye, además de como objeto artístico-literario, en un poderoso instrumento educativo capaz de transmitir normas de conducta morales y sociales que inciden en el desarrollo de niños y niñas. En lo que al género se refiere, estas primeras lecturas transmiten modelos, estereotipos y expectativas de lo que supone ser hombre o mujer que, influyen en la construcción de la identidad de género. En mis investigaciones me he centrado en analizar cómo los álbumes ilustrados infantiles reflejan los roles de género dentro del ámbito familiar, descubriendo que, pese a los avances sociales del feminismo, estas primeras lecturas perpetúan, en la mayoría de los casos, los estereotipos heteropatriarcales (2025e, 2025f, 2025g).

Asimismo, he abordado el análisis desde una perspectiva feminista de un álbum ilustrado para adultos, *El miedo* de María Hesse, a fin de comprobar cómo esta artista multidisciplinar refleja los terrores que subyacen a socializar y ser percibida como mujer en una sociedad heteropatriarcal (2025i).

D. Autoras de literatura infantil y juvenil

La LIJ, por su carácter periférico dentro del sistema literario, ha constituido a menudo el refugio de numerosas escritoras que no han dudado en trasgredir las convenciones temáticas y estilísticas del género, proponiendo textos experimentales o abordando temáticas incómodas, consideradas hasta entonces tabú en la literatura infantil y juvenil.

Desde esta perspectiva, he analizado la obra de diversas escritoras, como Josefina Aldecoa (2026b), Gemma Lienas (2026a) o Rosa Huertas (2025h), autoras que no dudan en plantear cuestiones feministas en sus obras o en desarrollar procedimientos constructivos experimentales demostrando así que la LIJ, lejos de ser una manifestación literaria intrascendente, es un ámbito para la reivindicación ideológica, cultural y artística.

E. Procesos de canonización y decanonización de escritoras

El canon literario, durante siglos dominado por varones blancos occidentales, comienza a dar cabida a autores de otros sexos y procedencias. En uno de mis trabajos (2024b) examino cómo, pese a la supuesta inclusión de la literatura escrita por mujeres en los currículos académicos, la obra de Teresa de Jesús está siendo relegada o directamente ignorada en los libros de texto de Secundaria y Bachillerato de las principales editoriales españolas.

F. Didáctica de la Literatura e interculturalidad

Dada mi experiencia como profesora de Lengua Castellana y Literatura en enseñanzas medias, considero que, para que la educación sea realmente inclusiva, debe adaptarse a la diversidad cultural de nuestro alumnado. Así, en varios de mis trabajos abordo la necesidad de avanzar hacia un modelo educativo intercultural en el que la diversidad sea percibida por docentes y alumnos como una oportunidad de aprendizaje en lugar de como un obstáculo. De este modo, he analizado comparativamente diversos modelos de integración lingüística del alumnado migrante en nuestro país (2024a), he ofrecido diversas propuestas educativas interculturales en el área de Lengua castellana y Literatura (2025b) y he examinado la potencialidad de la obra cuentística de Horacio Quiroga (2025d) para generar una situación de aprendizaje intercultural.

Reflexión final y perspectivas futuras

Como puede observarse, pese a que trabajo en ámbitos muy diversos, gran parte de mi investigación se orienta a analizar cómo la literatura puede servir para dar voz precisamente a aquellos que nunca la han tenido en nuestra sociedad: las mujeres, los pobres, los migrantes... Estas temáticas que, durante siglos han estado relegadas dentro del ámbito académico, comienzan hoy, afortunadamente, a gozar de cierta relevancia, por lo que constituyen un campo fructífero para futuras investigaciones.

Referencias

Díez Borque (1976). *Sociología de la comedia española*. Cátedra.

Hernández González, L. (2012). Fuentes clásicas en el teatro de Calderón de la Barca: estudio de *Las armas de la hermosura*. *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, 30, 105-114.

Hernández González, L. (2013). De arreboles y solimanes: la polémica de los afeites femeninos en el teatro del Siglo de Oro. *TEAPAL. Revista de Teatro Áureo*, 7, 395-405.

Hernández González, L. (2014a). Calderón y Shakespeare ante el mito clásico de Coriolano. En Carlos Mata Induráin *et alii* (ed.), *Sapere aude* (pp. 159-172). Universidad de Navarra.

Hernández González, L. (2014b). Fuentes bíblicas en el teatro de un judeoconverso: *Las lágrimas de David* de Felipe Godínez. En Felipe B. Pedraza Jiménez *et alii* (ed.), *Judaísmo y criptojudasmo en la comedia española* (pp. 233-241). Universidad de Castilla-La Mancha.

- Hernández González, L. (2015). ¿Un Calderón feminista? A propósito de *Las armas de la hermosura*”, en Frederick A. de Armas y Antonio Sánchez Jiménez (ed.), *Nuevas sonoras aves. Catorce estudios sobre Calderón de la Barca* (pp. 147-167). Iberoamericana/Vervuert
- Hernández González, L. (2016). De armas y letras: el soldado en el teatro del Siglo de Oro. En Cristóbal José Álvarez López *et alii* (ed.), *¡Muerto soy! Las expresiones de la violencia en la literatura hispánica desde sus orígenes hasta el siglo XIX* (pp. 205-220). Renacimiento.
- Hernández González, L. (2017a). Comedias en colaboración entre las fuentes de *Las armas de la hermosura*, de Calderón de la Barca”. En Juan Matas Caballero (ed.), *La comedia escrita en colaboración en el Siglo de Oro* (pp. 203-216). Universidad de Valladolid.
- Hernández González, L. (2017b). El personaje del estudiante en *La serrana de Tormes* de Lope de Vega. En Carlos Mata Induráin *et alii* (ed.), *Posside sapientiam* (pp. 105-115). Universidad de Navarra.
- Hernández González, L. (2018a). “La figura del estudiante en los inicios del teatro áureo. En Rafael González Cañal *et alii* (coord.), *El teatro de Cervantes y el nacimiento de la comedia española* (pp. 203-213). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hernández González, L. (2018b). Problemática en torno al subgénero de la comedia histórica: el caso de *Las armas de la hermosura*, de Calderón de la Barca. En Ignacio Arellano *et alii* (coord.), *Docendo discimus* (pp. 147-157). Universidad de Navarra.
- Hernández González, L. (2019). *Las armas de la hermosura, de Pedro Calderón de la Barca. Edición y estudio crítico*. Universidad de Valladolid.
- Hernández González, L., Pedraza Jiménez, F. B., González Cañal R. y Rodríguez Cáceres, M. (2023). *Comedias áureas de varios ingenios. Tomo I*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hernández González, L. (2024a). Comparación entre diversas estrategias de integración lingüística del alumnado migrante. En *Herramientas del desarrollo integral humano: avances, senderos y miradas desde un enfoque integrado en los objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 423-441). Dykinson.
- Hernández González, L. (2024b). Malos tiempos para la mística: ¿qué ha pasado con Santa Teresa?”. En Flores Borjabad, S. A., Ortega Martín, J. L. y Nisa Ávila, J. A., *Travesía*

por los límites de la literatura: entre cultura, crítica y la innovación docente más allá de la inteligencia artificial (pp. 460-476). Dykinson.

Hernández González, L. (2025a). *El robo de las sabinas: una comedia en busca de (más) autores*. *e-Humanista*, 61, 319-333.

Hernández González, L. (2025b). La bendición de Babel: variedades lingüísticas en el aula de Secundaria. Universidad de Castilla-La Mancha [en prensa].

Hernández González, L. (2025c). La religión en la obra de un dramaturgo barroco de ascendencia judía: análisis de *La defensora de la reina de Hungría* de Antonio Enríquez Gómez”. En *Palabras en contexto: avances interdisciplinarios en literatura, sociedad y cultura*. Tirant Lo Blanch [en prensa].

Hernández González, L. (2025d). Literature that Dismantles Borders: Hispanoamerican Short Stories and Interculturality in the Spanish Language and Literature Classroom. En Honrubia-Montesinos, C. y Morcillo Martínez, A., *Geography Education and Explorations on Human Development and Culture* (pp. 367-394). IGI.

Hernández González, L. (2025e). Los papás también lloran: nuevas paternidades en el álbum ilustrado actual. Peter Lang [en prensa].

Hernández González, L. (2025f). Mi mamá (no) me mima: álbum ilustrado y maternidad. Peter Lang [en prensa].

Hernández González, L. (2025g). Nuevos modelos de familia en la literatura infantil. Universidad de Castilla-La Mancha / Trea [en prensa].

Hernández González, L. (2025h). Rosa Huertas: LIJ para aprender literatura. Dykinson [en prensa].

Hernández González, L. (2025i). Terrores de mujer en un álbum ilustrado: *El miedo* de María Hesse. Dykinson [en prensa].

Hernández González, L. (2026a). Gemma Lienas: escribir al margen. Universidad de Salamanca [en prensa].

Hernández González, L. (2026b). Una LIJ de madre a hija: *Cuento para Susana* de Josefina Aldecoa. Peter Lang [en prensa].

Maravall, J. A. (1975). *La cultura del Barroco*. Ariel.

La educación como renarración: Transitando de la identidad-personaje a la identidad-original mediante la educación sensible³

Luis Manuel Martínez Domínguez.

Universidad Rey Juan Carlos

luismanuel.martinez@urjc.es

Soraya Oronoz Rodríguez

Universidad Rey Juan Carlos

soraya.oronoz@urjc.es

Resumen

La crisis contemporánea de sentido y los crecientes problemas de salud mental (ansiedad, depresión, vacío existencial) son analizados no como patologías aisladas, sino como síntomas de un fracaso pedagógico arraigado en una "educación no sensible". Esta fomenta una fractura identitaria entre el "yo-original" –la identidad auténtica y única– y el "personaje" –una identidad-narrativa construida para la supervivencia y aceptación social–. Investigaciones recientes, aplicando el marco de la "Educación Sensible", vinculan esta "disonancia original" con Experiencias Adversas en la Infancia (EAI) y la construcción de "refugios" narrativos (p.ej., perfeccionismo, hedonismo). Este artículo argumenta que la educación es, fundamentalmente, un proceso de renarración. Propone la Educación Sensible como el acompañamiento pedagógico que facilita el tránsito de la narrativa-falsa del personaje a la narrativa-verdadera del yo-original ("hogar interior"). Este proceso se articula mediante cuatro vías simultáneas: sanadora, deconstructiva, liberadora y desarrollante. Se concluye que la Educación Sensible es un acto de "alfabetización simbólica", capacitando al individuo para leer los símbolos de su propia vida y vivir conforme a la realidad de su identidad auténtica, en línea con la virtud clásica de la prudencia. Se esbozan futuras líneas de investigación centradas en la práctica docente, las narrativas culturales y la epistemología simbolizada. **Palabras clave:** Educación Sensible, Identidad, Narrativa, Renarración, Alfabetización Simbólica.

³ El presente texto forma parte del Proyecto de Innovación Docente del curso 2025-2026 titulado "Cuentos con valores y ciencia: creación de REA accesibles con IA" con referencia interna 2025/REGING-128648 de la III Convocatoria de proyectos de Innovación Docente de la FCEDEI de la Universidad Rey Juan Carlos.

Introducción

La sociedad contemporánea enfrenta una profunda crisis de sentido, manifestada en una prevalencia alarmante de problemas de salud mental como la ansiedad, la depresión y un persistente vacío existencial. Tradicionalmente abordados desde perspectivas clínicas, proponemos un marco alternativo que los sitúa en el corazón de la pedagogía. Argumentamos que estos fenómenos no son meras patologías individuales, sino síntomas de un fracaso pedagógico sistémico: el resultado de una "educación no sensible" que genera una fractura fundamental en la identidad humana.

Desde el marco de la Educación Sensible (Martínez-Domínguez, 2022), se entiende esta fractura como una disociación entre el "yo-original" –la identidad auténtica, única, irrepetible y conectada al Origen– y el "personaje" –una identidad-narrativa secundaria, construida como mecanismo de supervivencia para obtener aceptación y evitar el dolor. La educación predominante, a menudo centrada en modelos externos, competencias estandarizadas y resultados medibles, inadvertidamente fomenta la consolidación de estos "personajes", generando una "disonancia original" que se convierte en una fuente crónica de sufrimiento.

Este texto sostiene que la Identidad y la Narración no son aspectos accesorios de la educación, sino su esencia misma. Si la educación no sensible impone una narrativa ("cómo soy"), la Educación Sensible evoca la narración original ("quién soy"). En consecuencia, la pedagogía se redefine como un acto de renarración, un acompañamiento sensible para transitar de la identidad-personaje a la identidad-original. Este proceso se articula a través de cuatro vías pedagógicas interconectadas.

El presente trabajo explora, en primer lugar, las raíces pedagógicas de la fractura identitaria, analizando la dinámica del "personaje", sus "refugios" narrativos y su conexión con las "heridas afectivas", a menudo originadas en Experiencias Adversas en la Infancia (EAI) (Felitti et al., 1998). En segundo lugar, se presenta la Educación Sensible como el marco pedagógico para la renarración. En tercer lugar, se detallan las cuatro vías (sanadora, deconstructiva, liberadora y desarrollante) como metodología práctica de este tránsito identitario. Finalmente, se reflexiona sobre la educación como "alfabetización simbólica" y su conexión con la virtud de la prudencia (Pieper, 2010), proponiendo líneas futuras de investigación.

Las raíces pedagógicas de la fractura identitaria: El "personaje" y sus "refugios"

La Educación Sensible parte de una antropología pedagógica (Martínez-Domínguez, 2022; Polo, 2016) que postula la existencia de un "yo-original": una identidad innata, singular, con un potencial único y una conexión intrínseca con una fuente trascendente u Origen. Sin embargo, la interacción con un entorno que no siempre reconoce o valida esta originalidad, especialmente durante la infancia, genera "heridas afectivas". Estas heridas, a menudo exacerbadas por Experiencias Adversas en la Infancia (EAI) –como el abuso, la negligencia o la disfunción familiar (Felitti et al., 1998)–, provocan un profundo dolor existencial.

Para gestionar este dolor y asegurar la supervivencia (física y/o psicológica), el individuo construye una identidad secundaria: el "personaje". Este no es el "quién soy" auténtico, sino un "cómo soy" adaptativo; una narrativa-falsa diseñada para obtener aceptación, seguridad o control en entornos percibidos como amenazantes o invalidantes. La educación formal, cuando prioriza la conformidad a modelos externos, la adquisición de competencias desvinculadas del ser o la evaluación basada en resultados estandarizados, refuerza activamente la construcción y mantenimiento del "personaje". Se educa *para* el personaje, no *desde* el yo-original.

Este "personaje", sin embargo, no habita la realidad tal cual es, sino que opera desde "refugios". Estos refugios son entornos narrativos auto-construidos que ofrecen una ilusión de seguridad o control, pero a costa de la desconexión con el yo-original y la realidad objetiva. Ejemplos de estos refugios incluyen el perfeccionismo (la narrativa de "solo valgo si soy perfecto"), el hedonismo compulsivo (la narrativa de "el placer inmediato evitará mi dolor"), la codependencia (la narrativa de "necesito a otro para existir") o el activismo desenfrenado (la narrativa de "mi valor reside en mi hacer constante"). Estos refugios, aunque inicialmente funcionales para la supervivencia, se convierten en prisiones narrativas que perpetúan la "disonancia original": la tensión dolorosa entre la verdad del yo-original y la ficción del personaje. Esta disonancia es, desde nuestra perspectiva, la raíz pedagógica de gran parte del malestar contemporáneo manifestado como ansiedad, depresión o vacío existencial.

Educación Sensible: Un marco pedagógico para la renarración

Frente a la educación no sensible que cronifica la identidad-personaje, la Educación Sensible (Martínez-Domínguez, 2022) se presenta como un marco pedagógico explícitamente orientado a la renarración: el acompañamiento del individuo en su viaje de retorno al "hogar interior", la narrativa-verdadera de su yo-original. No busca imponer un modelo, sino evocar la verdad singular que cada persona es.

Sus principios fundamentales incluyen:

- Centralidad del Ser: el foco educativo se desplaza del *hacer* (competencias, resultados) al *ser* ("quién soy").
- Reconocimiento de la "grandeza sensible": se valida y cultiva la alta sensibilidad no como una debilidad, sino como un potencial cognitivo y afectivo particular (Martínez-Domínguez, 2021). Esto se conecta con la teoría de la Desintegración Positiva de Dabrowski (1964), donde el potencial de desarrollo se asocia a una mayor sensibilidad e intensidad experiencial.
- Desarrollo de la "inteligencia sensible": se promueve una forma de conocer que integra razón, afectividad e intuición, capaz de percibir la realidad en su profundidad simbólica (Martínez-Domínguez, 2021).
- Cultivo del "nosotros-maduro": se fomenta la construcción de relaciones interpersonales basadas en la autenticidad y el reconocimiento mutuo de la originalidad, superando las dinámicas disfuncionales del personaje.
- Hacia una "ciencia sensible": propugna una epistemología que valore las dimensiones cualitativas, simbólicas y experienciales del conocimiento, complementando los enfoques puramente cuantitativos.

En esencia, la Educación Sensible entiende que la principal tarea pedagógica es narrativa: ayudar a la persona a deconstruir la narrativa-falsa del personaje y sus refugios, y a re-escribir su vida desde la verdad y el potencial del yo-original.

Las cuatro vías de renarración: una pedagogía sensible en práctica

El tránsito de la identidad-personaje a la identidad-original no es un proceso lineal ni meramente intelectual. Requiere un abordaje integral que la Educación Sensible articula en cuatro vías de intervención pedagógica simultáneas e interconectadas:

- Vía sanadora: se enfoca en identificar y cicatrizar las "heridas afectivas" que dieron origen al personaje y que lo siguen alimentando. Esto implica crear espacios educativos seguros donde el dolor pueda ser reconocido, expresado y resignificado. Se trabajan herramientas de autoconocimiento, gestión emocional y compasión para sanar las narrativas de trauma o carencia. La conexión con estudios sobre EAI (Felitti et al., 1998) es crucial aquí para comprender las raíces de estas heridas.

- Vía deconstructiva: su objetivo es dismantelar los patrones automáticos de pensamiento, sentimiento y comportamiento que constituyen el "personaje" y sus "refugios". A través de la auto-observación consciente y el cuestionamiento crítico, se ayuda al individuo a reconocer cómo opera su personaje en la vida cotidiana y a desidentificarse de sus mecanismos defensivos (p.ej., la autoexigencia perfeccionista, la evasión hedonista, la dependencia relacional).
- Vía liberadora: se centra en desmontar las creencias engañosas y los "falsos dioses" (p.ej., el éxito social, la aprobación externa, el control absoluto) que justifican y sostienen la narrativa del personaje. Es un proceso de liberación cognitiva y existencial que implica cuestionar los mandatos culturales, familiares o autoimpuestos que impiden la expresión del yo-original. Se busca reemplazar las creencias limitantes por una comprensión más profunda de la propia verdad y valor intrínseco.
- Vía desarrollante: busca actualizar el potencial único y la vocación inherente al "yo-original". Una vez que las heridas sanan, los patrones se deconstruyen y las creencias se liberan, emerge el espacio para que la identidad auténtica se manifieste. Esta vía fomenta la exploración de los dones, talentos e intereses genuinos, la conexión con el propósito vital y la expresión creativa del ser en el mundo. Se trata de nutrir y dar cauce a la "grandeza sensible".

Estas cuatro vías no son etapas sucesivas, sino dimensiones de un proceso orgánico y continuo de renarración. Operan sinérgicamente, donde el avance en una vía potencia el progreso en las demás, facilitando un retorno gradual y sostenible al "hogar interior" de la identidad-original.

Hacia una alfabetización simbólica: identidad, narración y prudencia

La comprensión de la Educación Sensible como proceso de renarración nos lleva a una conclusión radical: la identidad *es* narración, y, por lo tanto, la educación *es*, fundamentalmente, renarración. La tarea pedagógica esencial no es transmitir información o habilidades descontextualizadas, sino acompañar al individuo en la lectura y escritura de su propia vida.

Esto implica desarrollar lo que denominamos "alfabetización simbólica": la capacidad de leer e interpretar los símbolos que la propia vida presenta y que revelan la trama de la narrativa-original. Estos símbolos pueden manifestarse en sueños, sincronicidades, inclinaciones vocacionales, encuentros significativos, crisis existenciales, e incluso en los síntomas del

malestar psicológico. Son el lenguaje a través del cual el yo-original comunica su verdad y su dirección. La "inteligencia sensible" es la facultad que permite esta lectura simbólica.

Aquí se encuentra una profunda conexión con la filosofía clásica, particularmente con la virtud de la prudencia (*phronesis*), tal como la analiza Josef Pieper (2010). La prudencia no es mera cautela, sino la capacidad de percibir la realidad tal cual es y actuar en conformidad con ella. En este marco, vivir prudentemente significa vivir alineado con la narrativa-verdadera del yo-original, reconociendo y respondiendo a los símbolos que la vida presenta. Por el contrario, la "astucia" (*deinotes*), que Pieper contrapone a la prudencia, se asemeja al operar del "personaje": una habilidad para manipular la realidad (o la percepción de ella) en función de los intereses egóticos, viviendo en la ficción del "refugio". La Educación Sensible, al promover la alfabetización simbólica, cultiva la prudencia como fundamento de una vida auténtica y significativa.

Por su parte, el lenguaje específico de esta narrativa original, accesible a través de la alfabetización simbólica, es lo que se puede denominar "epistemología simbolizada". Es un modo de conocer que trasciende la lógica puramente discursiva del personaje y accede a la sabiduría encarnada en los símbolos vitales. La pregunta clave para futuras investigaciones es: ¿cómo se "leen" estos símbolos que narran la propia vocación y verdad, más allá del ruido y las distorsiones de la narrativa-falsa del personaje?

Discusión

Este artículo ha propuesto un reenfoque radical de la crisis de sentido y salud mental contemporánea, situándola como una problemática eminentemente pedagógica derivada de una fractura identitaria fomentada por modelos educativos no sensibles. El marco de la Educación Sensible (Martínez-Domínguez, 2022) ofrece una lente antropológica y una metodología pedagógica –las cuatro vías de renarración– para abordar esta fractura, facilitando el tránsito de la identidad-personaje a la identidad-original.

La tesis central que se plantea en el texto es –la educación como renarración– dialoga y potencialmente enriquece diversas corrientes de la teoría educativa. Se alinea con enfoques de la pedagogía crítica que buscan la liberación de estructuras opresoras, si bien aquí la opresión principal es la narrativa interna del personaje. Conecta con teorías del aprendizaje transformacional (Mezirow, 1997) al enfatizar el cambio de marcos de referencia (las creencias liberadoras). Resuena con la educación holística al integrar las dimensiones afectiva, cognitiva, espiritual y social del ser. Y, de manera crucial, aporta una dimensión pedagógica específica a

las teorías de la identidad narrativa siguiendo lo propuesto por autores como Ricoeur (1990) o Bruner (2004), proponiendo no solo que *somos* narrativas, sino que *podemos y debemos educar* para la renarración auténtica.

Las implicaciones para la práctica educativa son profundas. Requieren un cambio en el rol docente: de transmisor de contenidos a acompañante sensible en el proceso de autodescubrimiento y renarración del estudiante. Implica diseñar currículos y entornos de aprendizaje que validen la originalidad, permitan la exploración vocacional, ofrezcan espacios seguros para la sanación emocional y fomenten la alfabetización simbólica. La evaluación debería trascender la mera medición de competencias para valorar también el proceso de integración identitaria y desarrollo del yo-original.

Se reconocen las limitaciones de este planteamiento. Si bien se basa en una práctica pedagógica y terapéutica creciente, requiere mayor validación empírica sistemática a través de diferentes contextos educativos. La aplicabilidad de las cuatro vías necesita adaptarse a las distintas etapas evolutivas y entornos culturales. Además, la conceptualización de la "epistemología simbolizada" y la "alfabetización simbólica" demanda una mayor profundización teórica y metodológica.

Conclusión y líneas futuras de investigación

Se ha argumentado que gran parte del sufrimiento psíquico actual puede comprenderse como una "disonancia original", producto de una educación que privilegia la construcción de un "personaje" adaptativo en detrimento del "yo-original". La Educación Sensible se postula como una respuesta pedagógica fundamental, redefiniendo la educación como un proceso de renarración que, a través de sus cuatro vías (Sanadora, Deconstructiva, Liberadora y Desarrollante), acompaña al individuo en el retorno a su identidad auténtica.

La meta última es cultivar la "alfabetización simbólica", capacitando a las personas para leer la narrativa verdadera inscrita en los símbolos de su propia vida y vivir con Prudencia, en conformidad con esa realidad original. Esto representa no solo una vía para la sanación individual, sino también para la construcción de un "nosotros-maduro" basado en relaciones auténticas.

Las líneas futuras de investigación se perfilan como esenciales para consolidar y expandir este marco:

- La renarración en la práctica docente: es crucial diseñar, implementar y evaluar rigurosamente estrategias didácticas, tutorías y programas de formación docente (inicial y continua) basados en las "cuatro vías". Medir su impacto en el bienestar docente y discente, así como en el desarrollo de la identidad auténtica, es prioritario.
- Narrativas culturales del "personaje": ampliar el estudio de la "Inculturación de la Educación Sensible" es necesario. Investigar cómo diversas cosmovisiones (p.ej., el Ubuntu africano, el Sumak Kawsay andino, el confucianismo, o el propio materialismo occidental) narran la tensión entre identidad comunitaria/original y las narrativas individualistas/adaptativas del "personaje" permitirá refinar la aplicabilidad transcultural del marco.
- Epistemología simbolizada y narración: profundizar teóricamente en la naturaleza de la "epistemología simbolizada". ¿Cuáles son sus procesos cognitivos y afectivos subyacentes? ¿Cómo desarrollar metodologías pedagógicas específicas para la "lectura" de símbolos vocacionales y existenciales en distintos contextos (educativo, terapéutico, organizacional)?

En conclusión, la propuesta de la Educación Sensible como renarración ofrece una perspectiva esperanzadora y transformadora. Al reubicar la identidad y la narrativa en el centro del quehacer pedagógico, no solo abordamos las raíces del malestar contemporáneo, sino que abrimos la puerta a una educación que verdaderamente libere y actualice el potencial original inherente a cada ser humano.

Referencias

- Bruner, J. (2004). *The narrative creation of self*. En L. E. Angus & J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory, and research* (pp. 3–14). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412973496.d3>.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Maurice Bassett.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). *Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study*. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00017-8)
- Martínez-Domínguez, L. M. (2021). *Educar la inteligencia sensible: guía para padres con hijos de grandeza sensible*. EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

- Martínez-Domínguez, L. M. (2022). *Educación Sensible: marco pedagógico y espíritu educativo*. Almuzara Universidad.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative learning: Theory to practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>.
- Pieper, J. (2010). *Las virtudes fundamentales* (7ª ed.). Rialp.
- Polo, L. (2016). *Antropología trascendental Tomo I: La persona humana* (Obras completas de Leonardo Polo, Vol. 15). EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.

Literaturas que inspiran la composición bandística contemporánea: un estudio sobre el caso iberoamericano

Sara Speranza

Universidad de Salamanca

sara_speranza@usal.es

Resumen

La presente investigación examina las composiciones para banda de música que se inspiran en la literatura. Cabe destacar que, dentro del diálogo entre música y literatura, la contribución de las bandas constituye un ámbito apenas explorado, pero igualmente rico y diverso. Los datos recopilados muestran, en efecto, múltiples posibilidades de aplicación en distintos campos, como los estudios narratológicos, identitarios y educativos. Adoptando un enfoque comparado, será posible medir el pulso de la situación iberoamericana frente a aquella internacional, entendidas ambas bien como productoras de nuevas composiciones bandísticas, bien en su calidad de sujetos culturales y literarios que inspiran esta rama de la creación musical. El análisis del corpus revela que la literatura española escrita constituye un referente significativo para la composición bandística; no obstante, se observa que las únicas obras españolas que han ejercido cierta influencia en compositores contemporáneos extranjeros son *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* y, en menor medida, *El Cid*. En lo que respecta a las antologías orales de España e Hispanoamérica, no se evidencia que la composición internacional las haya tomado como referentes, pese a que España constituye un territorio especialmente rico en leyendas y cuentos folclóricos. En contraste con esta escasez —que sin duda merecería un análisis más detenido—, los datos muestran que hoy día la composición bandística internacional recurre con frecuencia al mundo español, a su cultura, paisajes y manifestaciones artísticas, empleándolo como referente para nuevas creaciones musicales destinadas a la agrupación bandística. En línea con un enfoque principalmente narratológico, orientaremos las investigaciones futuras a profundizar en cómo la obra literaria y lo que en ella se narra han podido trasladarse al código comunicativo no verbal propio de la composición bandística contemporánea.

Palabras clave: composición bandística contemporánea, literatura escrita, literatura oral, Iberoamérica.

Una relación olvidada

Emprender un análisis sobre cómo la composición para banda de música⁴ se inspira en la literatura implica moverse dentro de un campo que, en el ámbito académico, sigue inexplorado. En efecto, si bien se cuenta con fuentes dedicadas a los estudios bandísticos y con otras que tratan sobre la relación entre música y literatura o música y narración, al parecer, aún se carece de toda atención centrada en el papel inspiracional que la literatura desempeña dentro del repertorio bandístico⁵. Todo ello constituye, a nuestro modo de ver, una falla significativa en el ámbito de la investigación que, si a primera vista podría sorprender, tal vez encuentre cierta justificación en cómo a veces se siguen concibiendo la agrupación bandística, su repertorio y su aporte artístico-cultural. Pues, en una entrevista que nos concedió, el director de banda y orquesta de viento Denis Salvini explicó que, en la actualidad, el potencial de la agrupación bandística sigue sin gozar del reconocimiento que le corresponde, debido a que persiste la tendencia a relegar la banda de música al papel de «hermana menor de la orquesta sinfónica» (Vivir de los cuentos, 2025, min 32.47). Lejos de negar la existencia de agrupaciones musicales que están ancladas a repertorios de limitado aporte cultural y musical, cabe destacar que hoy día numerosas bandas de música, direcciones artísticas, así como composiciones para este tipo de agrupación se colocan en las antípodas.

Asimismo, conviene señalar que la falta de aportaciones académicas no es consecuencia directa de un corpus de estudio hipotéticamente exiguo. En efecto, limitándonos al repertorio contemporáneo —aquí, correspondiente a las piezas escritas a partir del año 2000—, hemos podido recopilar más de cien composiciones para banda de música que se inspiran en obras literarias escritas, pertenecientes a distintas épocas, diversos territorios y a los tres géneros literarios principales: dramático, lírico y épico. Consideramos que, por sí solas, estas cifras demuestran que, en el siglo XXI, la literatura desempeña un importante papel inspirador en el que bebe la composición musical para banda y, por ende, nos atrevemos a afirmar que este fenómeno merece la pena ser analizado.

⁴ Pese a reconocer que presentan diferencias, en este elaborado optamos por emplear las denominaciones “banda de música”, “banda sinfónica” y “orquesta de viento” como sinónimas. Concretamente, las tres remitirán a aquellas agrupaciones musicales compuestas por instrumentos de viento —madera y metal— y de percusión, a los que, en ocasiones, se les acompañan otros, como piano, arpas, violonchelos y contrabajos.

⁵ El único estudio sobre la relación entre composición bandística y literatura que hemos encontrado es el artículo *Mitología latina en las bandas de música: el poema sinfónico Floria de Eduardo Felip Suárez y la influencia wagneriana* (Astruells Moreno, 2020).

Recuperación de las fuentes, definición del corpus y metodología

En lo tocante a la primera fase del estudio —correspondiente con la creación del corpus—, ha sido inevitable confrontarse con la falta de todo listado de composiciones contemporáneas para banda basadas en obras literarias. Para paliar dicha carencia y con el fin de confeccionar un corpus lo más exhaustivo posible, hemos adoptado distintas estrategias. Ante todo, ha resultado de gran provecho la plataforma del *Conseil Départemental pour la Musique et la Culture de Haute-Alsace* cuyo catálogo en línea recoge un número elevado de piezas escritas para varias formaciones musicales. A través de su sistema de búsqueda avanzada, ha sido posible llevar a cabo un primer almacenamiento de las composiciones útiles a nuestra investigación. Sin embargo, y pese a la cantidad importante de piezas musicales que proporciona la plataforma, ha resultado imprescindible averiguar sobre la bondad de los datos recogidos. En efecto, hemos podido constatar que las informaciones facilitadas en la página *web* del CDMC no son exentas de imperfecciones ni de errores. Otras composiciones han sido recuperadas gracias a la consulta ordenada de todas las piezas musicales citadas en las páginas *web* de los compositores contemporáneos para banda. Asimismo, ha resultado útil consultar los sitios de Internet dedicados a la venta de piezas musicales, en las cuales suele ofrecerse una breve descripción de la composición y, en ocasiones, también una muestra parcial o completa de la partitura. Finalmente, cabe señalar que una pequeña contribución surgió también de nuestros conocimientos previos sobre el repertorio bandístico contemporáneo.

Reconocemos que la forma empleada para detectar las fuentes musicales útiles a nuestra investigación presenta potenciales fallas. Por ejemplo, considerando que varias piezas han sido recuperadas de las páginas *web* de los compositores, basta solo con desconocer o no haber topado con el nombre de uno de ellos para que un número conspicuo de piezas musicales haya pasado desapercibido y permanezca inexplorado. Por otra parte, consideramos asumible y justificable que semejante búsqueda conlleve deficiencias, precisamente por movernos dentro de un campo nunca investigado antes.

En todo caso, para una correcta formación del corpus, ha sido imprescindible consultar los elementos paratextuales presentes en cada partitura o en los sitios de Internet que las promocionan: pues los títulos, por sí solos, constituyen únicamente un indicador parcial del contenido de la pieza y de lo que la inspira⁶. Asimismo, hemos podido obtener más información

⁶ Por ejemplo, *Legend of a Giant* de Kevin Houben (2021) no tiene que ver con leyendas ni con gigantes.

sobre el tema de las composiciones que forman el corpus mediante la correspondencia vía email mantenida con unos autores de las propias piezas. Junto con ello, un par de entrevistas a un director profesional de banda y orquesta de viento ha permitido profundizar en distintas temáticas inherentes al mundo bandístico.

Una vez definido el corpus, hemos optado por segmentarlo, clasificando las composiciones según si se inspiran en obras de literatura escrita o en producciones de literatura oral. A su vez, hemos dividido las piezas del primer grupo según el género y el subgénero literario al que pertenece la obra inspiradora: a saber, dramático, lírico y épico; y, más en detalle, cuento, novela de aventura, de ciencia ficción, histórica, etcétera. Por lo que concierne a las composiciones bandísticas inspiradas en producciones de literatura oral, hemos decidido clasificar las piezas musicales según el grado de (in)verosimilitud del mito, leyenda o cuento folclórico en el que se inspiran.

Finalmente, hemos analizado cada fuente musical del corpus, intentando detectar, especialmente, dos elementos:

- las temáticas, presentes en la obra literaria de partida, que la composición bandística evoca u omite;
- las formas como, en las composiciones bandísticas —cuyo código es, básicamente, no verbal— es posible narrar, evocar y describir.

Con el fin de medir el pulso de la peculiar situación española frente a la extranjera, tanto en la fase de definición del corpus como en su análisis, ha resultado especialmente provechoso mantener una metodología comparativa. Por ello, hemos optado por incluir en el corpus las composiciones tanto españolas como extranjeras e inspiradas en la literatura mundial.

Objetivos y unos primeros resultados

Lo que, en primer lugar, nos ha impulsado a estudiar la interrelación entre literatura y composición contemporánea para banda de música es precisamente su naturaleza de fenómeno inexplorado y, a la vez, sumamente rico y diverso. Dichas características —su riqueza y variedad— han permitido, además, emprender líneas analíticas igual de variadas, por lo que los objetivos que subyacen al estudio se han articulado en torno a cuestiones de índole tanto

narratológica como identitaria y, aunque en menor medida, también se han relacionado con aspectos de carácter educativo.⁷

Identidad y composición bandística contemporánea

En lo que concierne al análisis de la dimensión identitaria, hemos empleado la recopilación y el examen del corpus para identificar qué obras de la literatura española e hispanoamericana suscitan mayor interés entre los compositores contemporáneos. En el proceso analítico, nos hemos dejado guiar por la idea de que, especialmente en el caso de las producciones extranjeras, la temática elegida para una pieza musical constituye un indicador del acervo de conocimientos de su compositor, aun antes de reflejar aquello que, dentro de sus límites cognoscitivos sobre la literatura iberoamericana, más inspira al músico en cuestión. A su vez, hemos considerado al compositor como portavoz de su contexto cultural, hipotetizando así que la temática elegida para una pieza musical podría proporcionar datos acerca de los conocimientos que cierta cultura posee sobre la literatura iberoamericana. Basándonos en ello, lo que con la recopilación ha sido realmente posible es detectar cuáles son las obras de literatura que, del mundo iberoamericano, más se conocen fuera de sus fronteras y que más a menudo funcionan como elemento identificador que otras culturas asocian a España, Hispanoamérica y a sendas producciones literarias.

Composiciones Bandísticas Inspiradas en las Literaturas Escritas Española e Hispanoamericana

Los datos que hemos recopilado, y que se proponen en la Tabla 1, indican que, en este proceso de conversión musical, las literaturas escritas española e hispanoamericana gozan de cierta relevancia, estando representadas diversas obras iberoamericanas, pertenecientes a distintas épocas y a los tres géneros dramático, lírico y épico. No obstante, si se excluyen de la recopilación las piezas compuestas por músicos españoles, se notará que el repertorio bandístico internacional inspirado en la literatura iberoamericana parece limitarse a las solas hazañas del Don Quijote y, en menor medida, a las del Cid⁸.

⁷ Pues, entre los fenómenos de relación intermedial entre música y literatura, caben también los cuentos musicales, a menudo dedicados al público infantil y que han sido objeto de estudio y análisis durante un Proyecto de Innovación Docente llevado a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

⁸ A tal propósito, señalamos que, en 1996 (*Chronological List of Works - Original*, 2013), es decir, pocos años antes del periodo objeto de estudio, el británico Martin Ellerby (s.f.) compuso *Evocations*, cuyo tercer movimiento se inspira en un poema de Federico García Lorca.

Dado el gran número de composiciones inspiradas en *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, nuestra mayor atención ha sido dedicada a las piezas que reproducen al nivel musical la obra cervantina. Uno de los análisis que hemos emprendido sobre esas composiciones se enfoca en las relaciones de cercanía, síntesis y reelaboración que las piezas bandísticas contemporáneas establecen con el mundo diegético de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Mediante el estudio tanto de los aparatos paratextuales como de las peculiaridades estrictamente musicales, lo que se ha podido observar es, entre otros aspectos, cierta variedad en el empleo de los puntos de vista. En concreto, mientras las melodías remiten a un Don Quijote contemplado desde múltiples perspectivas —pues, a la hora de representar al personaje, las piezas recurren a melodías y *tempos* variados y articulados—, tanto Dulcinea como Rocinante se representan conforme al punto de vista del propio protagonista —a saber, de manera dulce y tranquila en lo que atañe a la dama de sus pensamientos, a la vez que dinámica y vigorosa en el caso de Rocinante. Por su parte, el personaje de Sancho Panza parece haber sufrido cierta simplificación de sus rasgos: en efecto, las melodías y las indicaciones paratextuales aluden a una figura cómica y soñadora; al contrario, no se hallan alusiones a su papel, por ejemplo, de interlocutor constante de Don Quijote.

Composiciones Bandísticas Inspiradas en la Literatura Oral Española

En el estudio, hemos investigado también sobre cómo la literatura oral —en particular, los mitos, las leyendas y las narraciones folclóricas— ha inspirado la composición contemporánea para banda de música escrita a partir del año 2000. Las más de cincuenta piezas musicales que hemos podido recopilar demuestran que las antologías de tradición oral representan una provechosa fuente de inspiración para los compositores bandísticos contemporáneos. No obstante, un primer análisis del corpus, representado en la Tabla 2, evidencia que las producciones literarias orales de España e Hispanoamérica están poco o muy poco representadas.

Como se desprende de los datos recogidos, los músicos españoles son los únicos que, en la época contemporánea, han escrito piezas bandísticas basadas en cuentos y leyendas propios de los territorios de España o Hispanoamérica. En concreto, aunque se trate de datos numéricamente limitados, parece que el interés de los compositores españoles se centre en los cuentos fundacionales o que crezca conforme aumente la verisimilitud atribuible a los protagonistas de la leyenda, mito o cuento en los que se inspiran. Pues, de las seis composiciones recopiladas, tres son del mismo autor y podrían considerarse composiciones inspiradas en leyendas sobre el origen de un territorio o una ciudad. Las demás tres, en cambio, se inspiran en leyendas sobre

personajes reales o verosímiles: dos de ellas tienen como protagonista a un forastero —a saber, el moro Xoroi, en el primer movimiento de *The Island of Light*, y la Malinche—, mientras que la tercera composición se basa en la historia del Tempranillo, un bandolero realmente existido que, tal vez, pueda considerarse como personaje que se ha convertido en legendario. A ello, se añade una sola leyenda traspuesta en música que presenta la figura inverosímil, pero antropomórfica, de un gigante, evocado en el tercer movimiento de *The Island of Light*. Sorprende, a tal propósito, la ausencia de piezas musicales inspiradas en narraciones españolas cuyos protagonistas sean seres monstruosos o animalescos. Pues, en el corpus abundan las composiciones bandísticas inspiradas en mitos, leyendas y cuentos folclóricos ricos en semejantes personajes —dragones, figuras avícolas, gigantes, entre otros—, pero todos, salvo el citado gigante menorquín, pertenecientes a las antologías literarias extranjeras.

Sin duda, la falta de referencias a las literaturas orales españolas e hispanoamericanas dentro del repertorio bandístico extranjero merecería un estudio profundizado; no obstante, los datos recogidos sobre el patrimonio legendario español permiten excluir que todo ello se deba a una hipotética falta de fuentes inspiracionales: pues, es cierto que, por sí solo, el territorio español representa un prolífico depósito de narraciones y personajes folclóricos-legendarios⁹.

“Lo Español” en la Composición Bandística Extranjera

Los datos expuestos hasta ahora podrían constituir la primera parte de un análisis comparado sobre si y cómo se fraguan, rearticulan, describen y narran las identidades española e hispanoamericana desde un punto de vista bien interno, bien externo. Como respuesta a los escasos datos recopilados sobre la influencia de la literatura oral iberoamericana en el repertorio bandístico internacional, y considerado que, de todas las producciones literarias escritas en España e Hispanoamérica, solo dos han inspirado a los compositores internacionales, en un paso sucesivo del estudio, hemos optado por ampliar el corpus, incluyendo aquellas composiciones que se inspiran en el mundo español¹⁰ no exclusivamente

⁹ Véase, por ejemplo, los artículos *Madrid: cuentos, leyendas y monstruos* (Vaquero Arribas, 2025) y *La leyenda literaria en el siglo XIX. Poética y lectura del pasado* (Vega Rodríguez, 2019) o la entrevista *El imaginario de la cultura tradicional* al etnólogo Juan Francisco Blanco González (La 8 Salamanca, 2023).

¹⁰ Dada la amplitud del tema, hemos optado por centrarnos solo en la representación musical de España. No obstante, cabe recordar que Hispanoamérica también goza de cierta representación por parte de compositores no hispanoamericanos: piénsese, por ejemplo, en la pieza *Libertadores* del español Óscar Navarro (2010).

literario. La finalidad principal ha sido obtener datos sobre si y, en caso de respuesta afirmativa, sobre cómo la composición bandística extranjera suele identificar el mundo español, desde un punto de vista bien sonoro, bien temático, para llegar a entender qué se conoce y se suele representar de él. El análisis del corpus ampliado demuestra que, aunque queden excluidos ámbitos como el de las numerosas leyendas presentes en la literatura oral española, la composición extranjera trae abundante inspiración de España. En efecto, como enucleado en la Tabla 3 —en la que solo se remite a una parte de los datos recogidos al respecto—, el repertorio bandístico contemporáneo va enriqueciéndose de piezas que remiten a su enogastronomía, historia, arquitectura, además de reverberar sonoridades españolas y referirse a sus territorios.

Planteamiento de líneas futuras

Adoptando un enfoque transmedial, según el cual el fenómeno narrativo no se limita al solo medio verbal (Rajewsky, 2018, p. 4), centraremos las próximas investigaciones en cómo la obra literaria ha podido mudarse a un medio —la partitura— privado de toda univocidad semántica, siendo el lenguaje musical de las composiciones bandísticas, en la mayoría de los casos, no verbal. Al respecto, cabe señalar que la composición bandística española —sobre todo, aquella más innovadora— otorga importantes elementos de interés para estudiar el fenómeno. Aunque nos encontremos fuera del ámbito literario —pues, la pieza en cuestión narra sobre un evento real—, piénsese, por ejemplo, en cómo Antón Alcalde Rodríguez (2010) opta por emplear instrumentos no musicales o por usar partes de instrumentos musicales de forma inusual en la composición *Marea Negra*, dedicada a la narración del hundimiento de la petrolera *Prestige*.

A partir de un estudio centrado en la literatura que recurre dentro de una rama de la composición musical, será posible luego invertir los factores y dedicar así una parte del análisis a cómo la música, con sus temáticas y sus propios patrones sintácticos, hoy día entra en el panorama literario. Limitándonos a la literatura de género épico española e hispanoamericana, recordamos, entre otros: *La saga/fuga de J. B.* de Gonzalo Torrente Ballester; *El silencio de los árboles* de Eduard Márquez; *El perseguidor* de Cortázar; *Concierto barroco*, *El acoso* y *Ecue-Yamba-O* de Alejo Carpentier. A diferencia de la primera parte, esta segunda sección del estudio —centrada en analizar cómo la literatura se inspira en la música no necesariamente bandística— no introducirá una temática completamente nueva, sino que buscará nutrirse de los avances desarrollados en los últimos años por los especialistas en *Word and Music Studies* y, eventualmente, aportar elementos que enriquezcan sus contribuciones.

Referencias

- Agrupación Musical de Rocafort (Director). (2017, diciembre 6). *Carmesina (pasodoble de concierto)/Manuel Morales Martínez (1977)* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=BWBCr6asjT8>
- Agrupación Musical Maestro Martín Díaz (Director). (2023, agosto 7). «*En un lugar de La Mancha*», de Ferrer Ferrán [Video recording]. https://www.youtube.com/watch?v=Cwe8V_OZegw
- Alcalde Rodríguez, A. (s. f.). *Marea Negra: Sinfonía nº.1 para Banda*. Xunta de Galicia.
- Aparicio Barberán, T. (s. f.). *A Bandolero Story*. Teo Aparicio-Barberán Director-Compositor. Recuperado 3 de diciembre de 2025, de <https://www.teoapario.com/tienda/musica-para-banda/bandolero-story/>
- Appermont, B. (s. f.). *El Cid*. Bert Appermont Composer. Recuperado 3 de diciembre de 2025, de <https://www.bertappermont.be/Music/el-cid>
- Argentola. (2025). [Venta online de partituras musicales]. Branfor. <https://www.branfor.com/es/shop/banda/concierto/argentola/detalle>
- Arribas, R. V. (2025). Madrid: Cuentos, leyendas y monstruos. *Historia de las Ideas*, 3, 26-37. <https://historiadelasideas.es/revista/article/view/27>
- Astruells Moreno, S. (2020). Mitología latina en las bandas de música: El poema sinfónico Floria de Eduardo Felip Suárez y la influencia wagneriana. *Estudios bandísticos · Wind Band Studies*, 4, 91-118. <https://www.estudiosbandisticos.com/journal/index.php/estudiosbandisticos/article/view/151>
- Baratto, P. (s. f.). *Juana of Castille*. Marc Reift. <https://www.edrmartin.com/campione-pdf-juana-of-castille/EMR10948.pdf>
- Canal IMAR (Director). (2014, febrero 19). *Don Quijote—Ferrer Ferrán (Banda Sinfónica Joaquín Turina)* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=UT68DBsepI0>
- Cerdá, V. (2020). *Concierto Galdosiano para dos trompetas y orquesta (nº 3) (2020-AV93)*. COESSM. <https://coessm.org/concierto-galdosiano-para-dos-trompetas-y-orquesta-no-3-2020-av93/>
- Chronological List of Works—Original*. (2013). Martin Ellerby Composer. <https://www.martinellerby.com/original>
- Clbarnhouseco (Director). (2023a, marzo 27). *Dulcinea (Symphony No. 3, “Don Quixote”, Mvt. 2)—Robert W. Smith (with Score)* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=UeZ19LINDhM>
- Clbarnhouseco (Director). (2023b, marzo 27). *Sancho and the Windmills (Symphony No. 3, “Don Quixote”, Mvt. 3)—Robert W. Smith (with Score)* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=JgKI7RnTzm8>
- Clbarnhouseco (Director). (2023c, marzo 27). *The Illumination (Symphony No. 3, “Don Quixote”, Mvt. 4)—Robert W. Smith (with Score)* [Video recording]. https://www.youtube.com/watch?v=kO8HW_jq-Hg

- Clbarnhouseco (Director). (2023d, marzo 27). *The Quest (Symphony No. 3, “Don Quixote”, Mvt. 1)—Robert W. Smith (with Score)* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=IR4YKijGTi0>
- Columbus | Rob Goorhuis | Musica | GO000826. (2006). [Venta online de piezas musicales]. RUNDEL Verlag. <https://www.rundel.de/it/artikel/columbus/GO000826>
- Dance into the Sun*. (2021). [Venta online de partituras musicales]. Band Music Shop. <https://www.bandmusicshop.com/dance-into-the-sun-hbe001--017>
- Díptic del Tirant*. (2014). Tot per l’Aire Ediciones. https://totperlairemusic.com/es/obras-banda-con-solista/148-289-diptic-del-tirant.html#/26-contenido-set_completo/28-formato-papel%20target=
- Don Quichote Suite—Junker Quixana (Satz 1)*. (2009). [Venta online de partituras musicales]. Carpe Diem Musikverlag. http://carpe-diem-music.de/epages/15502304.sf/de_DE/?ObjectPath=/Shops/15502304/Products/%22CAD%202009-432%20T1%22
- El Caballero de Olmedo*. (2018). [Venta online de partituras musicales]. Branfor. <https://www.branfor.com/es/shop/banda/sinfonica/el-caballero-de-olmedo/detalle>
- Ellerby, M. (s. f.). *Evocations*. Studio Music.
- Fantasia Espanol*. (2020). [Venta online de partituras musicales]. TRN Music Publisher. <https://trnmusic.com/fantasia-espanol/>
- Ferran, F. (s. f.). *El Quijote: Fantasía Sinfónica Para Narrador y Banda*.
- Ferran, F. (2005). *Wind Band: El Ingenioso Hidalgo*. Ferrer Ferran Conductor & Composer. <https://www.ferrerferran.com/el-ingenioso-hidalgo/>
- Ferran, F. (2006a). *El Ingenioso Hidalgo: Tres Episodios Sinfónicos para Banda*. Ibermúsica.
- Ferran, F. (2006b). *En un Lugar de la Mancha*. Ibermúsica.
- Ferrer Ferran (tema) (Director). (2025a, marzo 31). *El Ingenioso Hidalgo I. de Alonso Quijano a Don Quijote* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=sSKCFNk72hs>
- Ferrer Ferran (tema) (Director). (2025b, marzo 31). *El Ingenioso Hidalgo II. Dulcinea del Toboso* [Video recording]. https://www.youtube.com/watch?v=l_TDpL9oP70
- Ferrer Ferran (tema) (Director). (2025c, marzo 31). *En un Lugar de la Mancha III. Don Quijote y Dulcinea del Toboso* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=AonSJXqP3u4>
- Finisterra, a fin do mundo*. (2025). [Venta online de partituras musicales]. Branfor. <https://www.branfor.com/es/shop/banda/sinfonica/finisterra-a-fin-do-mundo/detalle>
- Giroux, J. (2022). *Cordoba for Piano and Wind Symphony by composer Julie Giroux*. Julie Giroux. <https://www.juliegiroux.org/cordoba>
- Goorhuis, R. (2006). *Don Quichote de la Mancha*. Gobelin Music, Drachten.
- HAFABRA Music - Louis MARTINUS (Director). (2023, diciembre 29). *Don Quixote* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=dQE3TJv5J6Y>
- Hannickel, M. (s. f.). *Horse of La Mancha: Of Don Quixote’s Ramshackle but Noble Steed*. Rozinante. Curnow Music Press, Wilmore.

- Historias de la antigua Untia*. (2025). [Venta online de partituras musicales]. Branfor. <https://www.branfor.com/es/shop/banda/sinfonica/historias-de-la-antigua-untia/detalle>
- Jan Hadermann: *Guernica: Concert Band*. (2004). [Venta online de partituras musicales]. Music Room. <https://www.musicroom.com/jan-hadermann-guernica-concert-band-dhp%201043740--010>
- Kevin Houben (Director). (2022, enero 20). *Thyellene (Kevin Houben) fanfare grade 5* [Video recording]. https://www.youtube.com/watch?v=sszO_ksfokk
- La 8 Salamanca (Director). (2023, junio 17). *La lengua desatada -70 / El imaginario de la cultura tradicional, con Paco Blanco* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=6m9827oGkdQ>
- La Ruta del Cid*. (2025). [Venta online de partituras musicales]. Branfor. <https://www.branfor.com/es/shop/banda/concierto/la-ruta-del-cid/detalle>
- Legend of a Giant*. (2021). [Venta online de partituras musicales]. Band Music Shop. <https://www.bandmusicshop.com/legend-of-a-giant-hbe001--019>
- Navarro, Ó. (2010). *Libertadores*. Óscar Navarro Music.
- Pina, J. A. (2012). *The Island of Light*. Molenaar Edition BV. https://www.molenaar.com/files/pdf/01325709_mini_score.pdf
- Pinkl, J. (2009). *Don Quixote*. Helma, Gallbrunn.
- Racconto*. (2022). [Venta online de partituras musicales]. Tot per l'Aire Ediciones. <https://totperlairemusic.com/es/obras-banda/316-racconto.html>
- Rajewsky, I. (2018). Percorsi transmediali. Appunti sul potenziale euristico della transmedialità nel campo delle letterature comparate. *Between*, 8(Screens. Representations, Images, Transmediality). <https://doi.org/10.13125/2039-6597/3526>
- Recuerdos de los conquistadores*. (2024). [Venta online de partituras musicales]. Stretta Music. <https://www.stretta-music.fr/davis-recuerdos-de-los-conquistadores-nr-1795235.html>
- Salvador Sebastià (Director). (2013, abril 17). *La leyenda de La Malinche (2004)—The Legend of La Malinche—Salvador Sebastià* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=I584moV9DwU>
- Serrano Alarcón, L. (2005). *De Tiempo y Quimera*. Luis Serrano Alarcón - Official Site. <https://alarconmusic.com/project/de-tiempo-y-quimera/>
- Sheldon, R. (2002). *Quixotic Episode*. Alfred.
- Smith, R. (2008). *Symphony n. 3 "Don Quijote"*. Birch Island Music Press.
- Sonidos de Sevilla*. (s. f.). [Venta online de partituras musicales]. Grand Mesa Music Publishers. Recuperado 3 de diciembre de 2025, de https://www.grandmesamusic.com/band/song_view/261
- Sparke, P. (2021). *Spirit of Andalusia*. Phili Sparke. <https://www.philipsparke.com/spirit-of-andalusia>
- Tapas de Cocina*. (s. f.). [Venta online de partituras musicales]. Partitura Musicali. Recuperado 3 de diciembre de 2025, de <https://www.partitura-musicali.com/Banda/Tapas-de-Cocina.html>

- The Bells of Sagrada Familia*. (s. f.). [Venta online de partituras musicales]. HeBu Musikverlag GmbH. Recuperado 3 de diciembre de 2025, de <https://www.hebu-music.com/en/article/satoshi-yagisawa/metropolis-music-publishers/the-bells-of-sagrada-familia.252730/>
- The Crown of Castile—(Spanish March)*. (2025). [Venta online de partituras musicales]. Hal Leonard. <https://www.halleonard.com/product/4003005/the-crown-of-castile>
- The Legend of Tizona: The Sword of El Cid*. (2025). [Venta online de partituras musicales]. JW Pepper. <https://www.jwpepper.com/the-legend-of-tizona-10625764/p>
- Tierolff Publishing (Director). (2018, julio 2). *Machu Picchu—Concert Band—Yagisawa—Tierolff* [Video recording]. https://www.youtube.com/watch?v=cY_oMroKf-E
- Valero Castells, A. (2010). *Polifemo y Galatea: Fábula sinfónica para banda*. Piles. <https://andresvalero.com/wp-content/uploads/2021/06/poliygalaprelweb.pdf>
- Valero Castells, A. (2013). *El Monte de las Ánimas*. Piles, Valencia.
- Vega Rodríguez, P. (2019). La leyenda literaria en el siglo XIX. Poética y lectura del pasado. En *Lecturas del pasado. Poética y usos culturales de la leyenda literaria* (pp. 15-63). Iberoamericana / Vervuert. <https://docta.ucm.es/entities/publication/df64e740-c19c-458b-a205-a1b180f8e431>
- Vértigo y llama*. (2018). [Venta online de partituras musicales]. Tot per l’Aire Ediciones. <https://totperlairemusic.com/es/obras-banda/365-vertigo-y-llama.html>
- Vivir de los cuentos (Director). (2025, julio 10). *Entrevista nº 2 al direttore e musicista Denis Salvini subtítulos en castellano* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=Jxnd93nmtrc>
- Wind Drake*. (2022). [Venta online de piezas musicales]. Tot per l’Aire Ediciones. <https://totperlairemusic.com/es/obras-banda/349-810-wind-drake.html>

Tabla 1

Composiciones bandísticas contemporáneas inspiradas en las literaturas escritas española e hispanoamericana

Obra literaria	Composición	Año	Compositor	Nacionalidad del compositor
<i>El caballero de Olmedo</i> , Lope de Vega	<i>El Caballero de Olmedo</i> ^a	2018	David Rivas Domínguez	Español
<i>Tres sombreros de copa</i> , M. Mihura	<i>Racconto</i> ^b	2021	Salvador Sebastià	Español
<i>Tiempo y quimera</i> , G. Gaudisa	<i>De Tiempo y Quimera</i> ^c	2005	Luis Serrano Alarcón	Español
<i>El cántaro roto</i> , O. Paz	<i>Vértigo y llama</i> ^d	2018	Miguel Fayos Jordán	Español
<i>El monte de las ánimas</i> , G. A. Bécquer	<i>El monte de las ánimas</i> ^e	2000	Andrés Valero Castells	Español
<i>Fábula</i> , L. de Góngora	<i>Polifemo y Galatea: Fábula sinfónica para banda</i> ^f	2010		
<i>La mula y el buey</i> <i>El carpintero y el duque</i> , B. P. Galdós	<i>Concierto galdosiano para dos trompetas y orquesta (n. 3)</i> ^g	2020		
<i>Tirant lo Blanc</i> , J. Martorell	<i>Carmesina: pasodoble de concierto</i> ^h	2010	Manuel Morales Martínez	Español
	<i>Díptic del Tirant</i> ⁱ	2016	José R. Pascual Vilaplana	Español
<i>Poema de Mio Cid</i>	<i>El Cid: Spanish Fantasy for Trumpet (Cornet/ Flugel Horn) or Alto Sax and Band</i> ^j	2013	Bert Appermont	Belga
	<i>The Legend of Tizona. "The Sword of El Cid"</i> ^k	2016	Rick Kirby	Estadounidense
	<i>La ruta del Cid</i> ^l	2016	David Rivas Domínguez	Español

El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha, M. de Cervantes	<i>Quixotic episode</i> ^m	2001	Robert Sheldon	Estadounidense
	<i>En un Lugar de la Mancha: Suite Española para Banda</i> ^{n,n2,n3}	2003	Ferrer Ferran	Español
	<i>El Quijote: Fantasía Sinfónica para Narrador y Banda</i> ^o	2004		
	<i>El Ingenioso Hidalgo: Tres Episodios Sinfónico para Banda</i> ^{p,p2}	2005		
	<i>Horse of La Mancha: Of Don Quixote's Ramshackle but Noble Steed, Rocinante</i> ^q	2005	Mike Hannickel	Estadounidense
	<i>Don Quichote de la Mancha</i> ^r	2006	Rob Goorhuis	Neerlandés
	<i>Symphony #3 (Don Quixote)</i> ^{s,s2}	2008	Robert William Smith	Estadounidense
	<i>Don Quixote</i> ^t	2009	Joe Pinkl	Austriaco
	<i>Don Quichotte Suite Teil 1: Junker Quixana</i> ^u	2009	Hans-Jürgen Philipp	Alemán
	<i>Don Quixote</i> ^v	2023	Jean-Pierre Haeck	Belga

Nota. ^aEl Caballero de Olmedo (2018). ^bRacconto (2022). ^cSerrano Alarcón (2005). ^dVértigo y llama (2018). ^eValero Castells, (2013). ^fValero Castells (2010). ^gCerdá (2020). ^hAgrupación Musical de Rocafort (2017). ⁱDíptic del Tirant (2014). ^jAppermont (s. f.). ^kThe Legend of Tizona: The Sword of El Cid (2025). ^lLa Ruta del Cid (2025). ^mSheldon (2002). ⁿAgrupación Musical Maestro Martín Díaz (2023). ⁿ²Ferran (2006b). ⁿ³Ferrer Ferran (tema) (2025c). ^oFerran (s.f.). ^pFerran (2005; 2006a). ^{p2}Ferrer Ferran (tema) (2025a; 2025b). ^qHannickel, (s. f.). ^rGoorhuis (2006). ^sSmith (2008). ^{s2}Clbarnhouseco (2023a, 2023b, 2023c, 2023d). ^tPinkl (2009). ^uDon Quichotte Suite - Junker Quixana (Satz 1) (2009). ^vHAFABRA Music - Louis MARTINUS, 2023.

Tabla 2

Composiciones bandísticas contemporáneas inspiradas en las literaturas orales española e hispanoamericana

Mito, leyenda o cuento folclórico de referencia	Composición	Compositor	Nacionalidad del compositor
Leyenda menorquina	<i>The Island of the Light</i> ^a	José Alberto Pina	Español
Cuento sobre un personaje legendario de la América azteca (La Malinche, c.1500)	<i>The Legend of La Malinche</i> ^b	Salvador Sebastià	Español
Cuento sobre un personaje legendario de Andalucía (el Tempranillo, c.1800-1833)	<i>A Bandolero Story</i> ^c	Teo Aparicio Barberán	Español
Leyenda asturiana sobre la ciudad sumergida de Argentola	<i>Argentola</i> ^d	David Rivas Domínguez	Español
Leyendas sobre Finisterre	<i>Finisterre, a fin do mundo</i> ^e		
Leyenda sobre la ciudad coruñesa de Betanzos	<i>Historias de la antigua Untía</i> ^f		

Nota. ^a Pina (2012). ^b Salvador Sebastià (2013). ^c Aparicio Barberán (s. f.). ^d *Argentola* (2025). ^e *Finisterre, a fin do mundo* (2025). ^f *Historias de la antigua Untía*, (2025).

Tabla 3

Ejemplos de composiciones bandísticas contemporáneas escritas por músicos extranjeros e inspiradas en la cultura y el territorio español

Ámbito	Pieza	Compositor	Nacionalidad del compositor
Enogastronomía	<i>Dance into the Sun: On Santueri Castle^a</i>	Kevin Houben	Belga
Historia	<i>Thyellene^b</i>	Kevin Houben	Belga
	<i>Columbus^c</i>	Rob Ghooruis	Neerlandés
	<i>Juana of Castille^d</i>	Paolo Baratto	Suizo
	<i>Guernica^e</i>	Jan Hadermann	Belga
	<i>Machu Picchu^f</i>	Satoshi Yagisawa	Japonés
Lugares	<i>Sonidos de Sevilla^g</i>	David Bobrowitz	Estadounidense
	<i>Spirit of Andalusia^h</i>	Philip Sparke	Británico
Sonoridades	<i>Fantasia españolⁱ</i>	Joe Wood	Estadounidense
	<i>Tapas de cocina^j</i>	Kees Vlak	Neerlandés
	<i>Recuerdos de los conquistadores^k</i>	Albert Davis	Estadounidense
	<i>The Crown of Castille: Spanish march^l</i>	Johnnie Vinson	Estadounidense
	<i>Cordoba^m</i>	Julie Giroux	Estadounidense
Arquitectura	<i>The Bells of Sagrada Familia: An Everlasting Will of Antoni Gaudiⁿ</i>	Satoshi Yagisawa	Japonés

Nota. ^aDance into the Sun (2021). ^bKevin Houben (2022). ^cColumbus | Rob Goorhuis | Musica | GO000826 (2006).

^dBaratto (s. f.). ^eJan Hadermann (2004). ^fTierolff Publishing (2018).

^gSonidos de Sevilla (s. f.). ^hSparke (2021). ⁱFantasia Espanol (2020). ^jTapas de Cocina (s. f.). ^kRecuerdos de los conquistadores (2024). ^lThe Crown of Castile - (Spanish March) (2025). ^mGiroux (2022). ⁿThe Bells of Sagrada Familia (s. f.).

Miscelánea

Diferencias entre el lenguaje inclusivo y el “lenguaje inclusive”

Peña Yanarico, Nicolás Gerson
Universidad San Martín de Porres
nicolas_pena@usmp.pe

Calcina Chora, Josiney
Universidad San Martín de Porres
josiney_calcina@usmp.pe

Yana Roque, Marhyory
Universidad San Martín de Porres
marhyory_yana@usmp.pe

Tapia Coricaza, Jesús Daniel
Universidad San Martín de Porres
jesus_tapia1@usmp.pe

Zegarra Peña, Mariemilia
Universidad San Martín de Porres
mariemilia_zegarra@usmp.pe

Resumen

La presente investigación busca analizar al lenguaje inclusivo, donde en un principio se utilizaba para referirse a personas con alguna discapacidad, pero al pasar el tiempo se dio a conocer otro concepto relacionado con las ideologías. Para ello, se abordó un estudio teórico con información de artículos científicos relacionados al tema, con un enfoque cualitativo. Los principales temas son: el uso del lenguaje inclusivo lleva a una sociedad más igualitaria, el lenguaje inclusivo es importante como política lingüística de género, comparar ambos conceptos del lenguaje inclusivo y mencionar cómo aparece el lenguaje inclusivo en contextos de la vida cotidiana. La investigación da como resultado que el lenguaje inclusivo puede ayudar a nuestra sociedad, además a visibilizar a las mujeres y apoyar la igualdad en la sociedad, asimismo encontramos una gran diferencia entre ambos conceptos, además cómo influye en la forma de pensar y finalmente encontramos que existe un deseo grande que el lenguaje inclusivo para personas discapacitadas tome más protagonismo.

Palabras clave: Lenguaje inclusivo, ideologías, género, discapacidad, identidad de género.

Introducción

El lenguaje inclusivo muchas veces es confundido con las alteraciones a los distintos tipos de lenguas que existen en el mundo, cuyo objetivo es el de erradicar el sexismo y las discriminaciones (en este caso haremos énfasis en el castellano) usando términos y normas del lenguaje que contradicen a la Real Academia Española (RAE). Y lo curioso aquí, es que muchas personas llegan a usar el término “lenguaje inclusivo” refiriéndose a palabras distorsionadas como -elles, compañeres, presidenta- llegando a ver a la persona, que diga esos términos, como si estuviera del todo en sus cabales; sin embargo, muchas veces estas personas dejan de lado a la gente que verdaderamente necesita ser incluida, por sus distintos tipos de discapacidades como sería el lenguaje de señas y el braille.

Teniendo esto en mente, muchos pensarían que gracias a esta implementación del lenguaje inclusivo se detendría la discriminación: sin embargo, no es el lenguaje quien excluya o incluya a las personas como indica Bolívar “El lenguaje en sí mismo, por sí solo, no incluye o excluye, sino que lo hace la gente que lo usa” (2019), lo que quiere decir que son las personas que aplican el lenguaje las llamadas a utilizar de manera adecuada este mismo, pero ¿Qué pasa cuando existen personas que son excluidas por la sociedad donde no se les permite avanzar o tener oportunidades?, sabemos que las mujeres han luchado por años por la oportunidad de participar en el mundo siendo reconocidas por lo que son, pero ¿Actualmente lo están haciendo correctamente?, buscando erradicar el sexismo con variaciones en el mismo lenguaje, pero ¿Esa es la solución?. Por otro lado tenemos a las personas con discapacidad que se les dificulta progresar como persona gracias a las limitaciones que presenta el sistema educativo por no implementar cursos que mejoren a ayudar a esas personas, no solo el lenguaje inclusivo, incluye valga la redundancia, a las personas no binarias o a las mujeres, sino también debería a las personas que necesitan ayuda de los demás tal como indica Ruay, Perines y Espinoza “El Estado demanda a las instituciones de educación superior la instalación de los procesos necesarios para facilitar el acceso” (2020), donde se debe de promover a que una persona con una condición no tan óptima, con nuestros mismos derechos, tenga la oportunidad de salir adelante de manera independiente.

Con todo lo anterior mencionado, es un problema fundamentalmente ideológico, tal como lo expresó María Teresa Andruetto citado por Bolívar (2019) en el discurso de cierre del último

Congreso de la lengua celebrado en Argentina: “el lenguaje inclusivo nos pone delante de la carga ideológica de la lengua, que habitualmente nos es invisible”, cuando hablamos sobre problema ideológico es el choque de pensamientos que se tiene sobre el lenguaje inclusivo, un ejemplo claro vendrían a ser las feministas, que realizan marchas con el fin de que la mujer y los distintos tipos de géneros o orientaciones sexuales no se vean perjudicados ante el sistema patriarcal que los oprime tanto, usando el lenguaje inclusivo solo para encerrar a sus grupos sociales predilectos, apartando totalmente el aspecto de las personas discapacitadas, que son las que verdaderamente deben de ser incluidas en la sociedad, sin la necesidad de generar controversias con la Real Academia Española (RAE).

Este artículo tiene como objetivos identificar las características del lenguaje inclusivo y las ideologías, a partir de análisis de estudios publicados en revistas científicas, además de explicar la importancia del lenguaje inclusivo y su rol en la sociedad actual y explicarla como política lingüística de género, asimismo comparar las diferencias entre el lenguaje inclusivo como ideología y como lenguaje de inclusión, también de analizar el lenguaje inclusivo en la docencia universitaria e igualmente evaluar el lenguaje inclusivo en distintos sectores ya sea en las instituciones educativas, en la vida cotidiana, en las redes sociales o en procesos judiciales.

El trabajo de revisión se desarrolló durante dos meses, donde se recolectó información con respecto a las diferencias del lenguaje inclusivo e “inclusive” y se logró alcanzar el conocimiento necesario para cumplir los objetivos iniciales propuestos de este artículo:

Metodología

Este estudio se desarrolló bajo los parámetros del enfoque cualitativo (Sampieri, 2020) quien señala que facilita la exploración e interpretación profunda del fenómeno u objeto estudiado. Además, al ser un proceso organizado es de gran ayuda para los lectores gracias a su carácter estructuralizado, secuencial y lógico, donde se da comienzo a partir de una problemática de investigación. También se resalta la objetividad y la precisión de los resultados que deben presentar, por lo tanto, ayuda a dar posibles explicaciones al problema escogido.

Asimismo, el método utilizado es de carácter teórico y se fundamenta en las revisiones sistemáticas de literatura (Martín-Cilleros et al., 2022) que consiste en la selección de un corpus de documentos publicados durante un periodo de tiempo, a través de bases de datos científicas de alcance mundial. En ese sentido, se procedió con la determinación del tema: lenguaje inclusivo y lenguaje inclusive y desarrollo de la sociedad, para la búsqueda de artículos se

utilizó la siguiente ecuación: (“lenguaje inclusivo*” OR lenguaje de inclusión + desarrollo de la sociedad OR avance social + progreso académico OR desarrollo académico + diferencias OR comparaciones + ideologías OR movimientos). Las bases de datos son las siguientes:

Figura 01

Base de datos	Tipo de artículo	Año de publicación	País	Cantidad de documentos
Scopus	Artículo de investigación	2023	España	2
Google Académico	Ensayo	2020	Perú	4
Scielo	Artículo académico	2024	España	12
Dialnet	Artículo teórico	2023	Argentina, Chile	10

Se logró un total de 50. 800 documentos en Google Académico; 4.636 en Scielo, 15 000 en Scopus y 377 en Dialnet. Para la selección de artículos se utilizaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión

- Bases de datos de alcance mundial
- Artículos en español
- Artículos con acceso gratuito
- Artículos con acceso al texto completo
- Publicaciones con antigüedad no mayor a 15 años

Criterios de exclusión

- Artículos que desarrollan temas y subtemas ajenos al estudio
- Artículos de opinión

Finalmente, se optó por revisar un total de 28 artículos publicados durante los últimos 15 años. Para la sistematización de la información se utilizaron fichas de trabajo.

Figura 02

Autor	Título	Año de publicación	Cita de interés	Paráfrasis

Resultados

En nuestra sociedad el lenguaje inclusivo ha cobrado un rol importante , una relevancia social y también este está presente como una herramienta la cual nos ayuda en gran manera a visibilizar y respetar las diversidad identidades de género, esta herramienta la cual promueve la equidad y combate las formas lingüísticas que refuerzan la discriminacion de género hacia aquellas poblaciones más afectadas, el lenguaje influye en la forma que percibimos los roles sociales y en los estereotipos, por lo que adoptar formas inclusivas puede contribuir a una cultura igualitaria que permite reflexionar sobre cómo el uso del lenguaje y de la lengua moldea la visión que tenemos de las relaciones sociales. En este sentido, Rocha Díaz (2021) afirma que “El lenguaje inclusivo es crucial para una vida plena, proteger la existencia y fluidez de nuestras identidades y no discriminar a quienes lo requieren para poder llevar una vida sana y expresiva”. Esta perspectiva refuerza la idea de que el lenguaje no solo comunica, sino también valida y reconoce las realidades diversas de las personas. Además del uso del lenguaje inclusivo, el lenguaje influye en nuestra manera de pensar , las palabras que podemos presenciar en nuestras realidades moldean nuestras ideas, nuestra emociones y nuestras relaciones con las demás personas, nada parte de la nada, por eso debemos incorporar un lenguaje inclusivo dentro de la educación, como la base de nuestro modo de pensar , un modo en el cual comprendamos la importancia de este tipo de lenguaje, aunque se debate el uso de este tipo de lenguajes su presencia en ámbitos educativos, institucionales y mediáticos ha abierto una reflexión sobre el poder social del uso del lenguaje inclusivo, en este sentido, el uso del lenguaje inclusivo no solo permite nombrar, sino también reconocer socialmente a quienes han sido históricamente marginados del discurso público. Planteando la situación el lenguaje inclusivo no solo permite nombrar, sino también reconocer socialmente a quienes han sido históricamente marginados del discurso público. Como dice la

autora Furtado (2013) “La presencia de mujeres en la sociedad es esencial para las transformaciones deseadas. El manejo de un lenguaje inclusivo contribuye al logro de las transformaciones sociales y refuerza y consolida las estrategias de género de las diversas instituciones. El uso de un lenguaje e imágenes igualitarios normaliza y fortalece la presencia de mujeres en espacios tradicionalmente ocupados por varones”. Contemplamos al lenguaje inclusivo en nuestra sociedad como algo más que una herramienta lingüística, este mismo adquiere múltiples importancias y niveles, dentro de estos está la vida social, cultural, educativa e institucional, en el ámbito social representa una forma concreta de reconocimiento y respeto hacia las identidades históricamente marginadas visibilizando su existencia dentro del discurso cotidiano, de manera cultural contribuye a la transformación de los imaginarios colectivos y el cuestionar a los estereotipos y los roles de género, si es cierto que las condiciones sociales como el uso de redes, posmodernidad, tecnología, favorecen el uso del lenguaje inclusivo como alternativa cada vez más legítima y frecuente ante el masculino genérico, entonces valdría la pena comparar en unos años si los porcentajes aquí presentados han variado.

Hablar de lenguaje inclusivo es hablar de derechos, de representación y de la capacidad del lenguaje para modelar las realidades sociales.

Las sugerencias de un lenguaje no sexista se ubican en el contexto de las políticas de género ya que esto constituye un componente de una estrategia más extensa que persigue la visibilidad de las mujeres en la sociedad.

“El manejo de un lenguaje inclusivo contribuye al logro de las transformaciones sociales deseadas, y refuerza y consolida las estrategias de género de las diversas instituciones. Porque con el uso de un lenguaje e imágenes igualitarios se normaliza y fortalece la presencia de las mujeres en los espacios tradicionalmente ocupados por varones, y a la inversa, se normaliza y fortalece la presencia de varones en espacios tradicionalmente ocupados por mujeres” (Furtado, 2013).

El Congreso de Intendentes (Uruguay) publicó en 2010 la Guía de lenguaje inclusivo, basada en la Guía de lenguaje inclusivo y el marco normativo y político en el que se sitúa esta propuesta.

Las propuestas de lenguaje inclusivo, las cuales recalcamos que surgen en Uruguay en el marco de políticas públicas que están destinadas a promover la igualdad entre varones y mujeres. Estos hechos enmarcan a su vez recuerdos internacionales los cuales requirieron la creación de espacios institucionales en distintos niveles de administración públicas.

En su primer momento las políticas públicas de género estaban destinadas a atender temas como la igualdad en el acceso al empleo, la participación social y política, la prevención de la violencia doméstica y la protección de las mujeres en situación socioeconómica desfavorable, con el paso del tiempo fueron incorporando aspectos culturales que derivaron en acciones tendientes a visibilizar a la mujer en la sociedad y a cambiar los roles tradicionales en el cual se las ubica. En esta etapa de ampliación del campo de acción de las políticas de género se inscribe la publicación de guías o manuales orientados a promover el uso del lenguaje inclusivo en la administración pública.

Nos referimos a las diversas secciones que constituyen su base, a través de elementos que oscilan entre su registro institucional dentro del contexto de las políticas públicas de hasta que sea viable como regla lingüística. El núcleo que estructura toda la base doctrinal es el esfuerzo por incrementar la visibilidad de las mujeres en la sociedad y la exigencia de que el idioma representa las transformaciones sociales que han sido clave en los años recientes. El estudio de la Guía de lenguaje inclusivo permite comprobar que las representaciones lingüísticas se muestran no solo en los sujetos, sino también en las prácticas institucionales (Narvaja de Arnoux y Bein, 1999). Estos autores señalan que los momentos en que se plantean cuestiones sobre la lengua desde lo institucional se vinculan a la necesidad de definir políticas lingüísticas que respondan a nuevos requerimientos sociales. Lo que se busca enfatizar es particularmente es la relación lengua-sociedad y la necesidad de que la primera se adapte a los cambios de la segunda.

Varios fragmentos de la guía hacen referencia a la importancia de representar las transformaciones sociales en la sociedad. Desde este punto de vista, el lenguaje inclusivo no solo representaría de manera más precisa la situación. También a la realidad social, integrando a las mujeres en el idioma, al igual que ya se encuentran en la vida pública.

Sin embargo, el corpus también da cuenta de una visión ambigua de la relación lenguaje-sociedad. Mientras que por un lado se establece la necesidad de modificar la lengua para que se ajuste mejor a una realidad social que ha cambiado, por otro lado se plantea que la lengua, y la exclusión de las mujeres en ella, es un reflejo fiel de esa sociedad.

Esta incertidumbre al determinar la relación entre el lenguaje y sociedad posee repercusiones teóricas y prácticas relevantes. Aunque desde el punto de vista lingüístico se puede demostrar de múltiples formas cuán compleja y dialéctica es esta relación, la circunstancia.

Según Furtado (2013) la relevancia de esto está en que problemas distintos deberían significar al menos énfasis distintos en las medidas que se proponen. No es lo mismo ubicar el problema en la forma como la sociedad trata a las mujeres, que plantear que la sociedad ha avanzado en este sentido y la lengua no ha podido reflejar esos cambios. La contradicción surge al afirmar que las mujeres figuran en segundo plano y raramente aparecen como protagonistas, a la vez decir que la lengua debe reflejar los cambios sociales y la diversidad de actividades desarrolladas en la actualidad por las mujeres.

Esta contradicción se disparará si los términos en los que se propone la contradicción se relativizan. Si se admitiera que existen progresos sociales pero que estos no son suficientemente significativos, se podría comprender mejor que el idioma continúa mostrando una posición subordinada de las mujeres en la sociedad, mientras integra algunas de esas transformaciones. Esto posibilitará esto.

Hablando sobre cómo se piensan las relaciones entre lenguaje y sociedad, cabe destacar que desde la perspectiva de la guía las transformaciones deseadas las cuales requieren normalizar la presencia de las mujeres en la sociedad. Se entiende entonces que, para que los nuevos roles sociales ocupados por las mujeres se vean reflejados en el lenguaje, debe mediar la prescripción.

Lo cual contribuye a normalizar y percibir como natural la presencia de mujeres y varones en funciones y responsabilidades tradicionalmente no atribuidas (Guía, p.17).

El lenguaje inclusivo incorpora en su fundamentación elementos típicos de los discursos de la diversidad, tales como la igualdad de oportunidades y derechos, el combate a los estereotipos, la apelación a la tolerancia y la defensa de los derechos humanos.

Por lo tanto, las mujeres que son las protagonistas se reflejan en el idioma. No obstante, tampoco se puede pasar por alto que el núcleo del problema reside en la sociedad y no en el idioma, por lo tanto, también desde un punto de vista desde la sociedad. Una perspectiva sociolingüística podría afirmar que para que el lenguaje evolucione, primero debe modificarse la sociedad.

A partir de esta parte del artículo se mencionara mucho lo que sería el lenguaje inclusive como ideología (lenguaje “inclusive”) y el lenguaje de inclusión (lenguaje inclusivo) para dar una diferencia más clara y poder presentar una mejor comparación. Iniciaremos con el concepto del lenguaje inclusive como ideología. Es un movimiento social originado en los Estados Unidos y Europa, seguido luego en América Latina, que busca la igualdad entre los seres

humanos, basados en el supuesto de que se puede cambiar el comportamiento de las personas modificando algunas prácticas en el uso del lenguaje (Bolívar, 2019). Es decir, que el lenguaje inclusivo como ideología surgió por la búsqueda de la igualdad queriendo reducir la discriminación, este movimiento sugiere que para cambiar las desigualdades se requiere modificar el comportamiento anticuado que arrastra la sociedad sustituyendo los términos que priorizan siempre al hombre. Aquí aparecen entidades que están en constante lucha por tener la razón donde para muchos este tema es bastante controversial, por un lado se encuentra la RAE y por el otro están las personas que buscan “igualdad” cambiando los términos de las palabras, donde existe una autora que concuerda con que “Es un espectáculo en el que principalmente se confrontan dos posiciones: la de la Real Academia Española (RAE) y la de las personas que lo promueven como una acción para lograr la paridad de género” (Bolívar, 2019). Asimismo, nos remontamos a un caso con la vicepresidenta de España, Carmen Calvo, quien formuló una carta para la RAE que establecieran en su Constitución el lenguaje inclusivo; siendo rotundamente negada y hasta incluso miembros de la RAE renunciarían si se aceptaba estas demandas. Este no sería el primer intento que un gobierno busca implantar el lenguaje inclusivo, ya que lo mismo sucedió en Venezuela donde buscaban la igualdad entre géneros donde esto se ha comprobado gracias a que el país introdujo cambios en el lenguaje de su carta magna (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999), al inicio del gobierno de Hugo Chávez, para rechazar la discriminación y favorecer la igualdad de género (Bolívar, 2019). En la actualidad, el lenguaje inclusivo como ideología no solo trata el tema de la igualdad hacia la mujer, sino también abarca el tema de las identidades de género que se dieron a conocer entre los años 1950 y 1960; sin embargo, gracias a las redes sociales recientemente surgieron con mayor fuerza, términos como “El uso de neopronombres (por ejemplo: *elle* en español, *iel* en francés, *ersie* en alemán, *læi* en italiano, etc.) y neomorfemas flexivos (como *-e*, *-x* o *-@* en español)” (López, 2020). Se piensa que el lenguaje inclusivo como ideología es un movimiento revolucionario, que es capaz de solucionar la manera en la que vemos el lenguaje y el cómo lo utilizamos en nuestro entorno, ayudando a incluir a las personas con este; sin embargo, se ve distorsionado el término lenguaje inclusivo, puesto que lo llevan a un contexto donde ayudan a deformar la estructura del sistema lingüístico, esto sin dejar de lado que, sí, se aprecia el intento y la creatividad que presentan estas personas con respecto al nuevo enfoque del “lenguaje inclusive”. La inclusión es una cuestión conceptual y concluye que el lenguaje inclusivo se define en especial por la vía negativa: no es un lenguaje, tampoco un cambio en proceso, no es espontáneo, no adquiere valor inclusivo, sino contrastivo y promueve una visión

falsa y distorsionada del sistema lingüístico. De todas formas, rescata la cualidad creativa, poética y desafiante de esta nueva tendencia de la lengua. (Ferro, 2023).

Ahora sabiendo todo esto pasaremos al concepto del lenguaje de inclusión, antes de iniciar debemos saber qué es una persona con discapacidad, estas se caracterizan por las limitaciones o dificultades que presentan en su vida diaria, ya sean físicas o psicológicas que pueden ser momentáneas o permanentes, por ejemplo tenemos las personas con Síndrome de Down, personas mudas, ciegas, sin alguna extremidad, etc., una persona con discapacidad se les ha hecho difícil desde un comienzo, incluso cuando recién habían nacido gracias a las discriminaciones y creencias ancestrales (aunque aún siguen viéndose, pero en menor cantidad), Siempre era pensando que nacer con alguna discapacidad era altamente relacionado con la religión ya que eran un castigo de Dios por culpa de sus padres a vivir condenados por el resto de su vida. “Las personas con discapacidad eran consideradas un castigo para sus familias y condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo ni de integración” (Parra, 2010). Cuando nos referimos a una persona con discapacidad, la sociedad usa el lenguaje como medio, para que, a quien nos dirijamos nos pueda entender; sin embargo, muchas veces los términos que decimos suelen ser hirientes para todas aquellas personas que tienen alguna discapacidad, ya que ciertas personas suelen usar términos muy despectivos para estas personas, con el fin de hacerlas sentir inferiores por su condición, gracias a esto han sido un punto de burlas y maltrato repletos de discriminaciones, palabras como “los especiales”, “retrasado”, entre muchos otros, han sido vocablos que terminan siendo utilizados de manera despectiva, donde carece completamente lo que es el respeto y la dignidad que se merecen. Retomando lo anterior qué es el lenguaje de inclusión, para comenzar, el lenguaje de inclusión podría dividirse en dos: primero, lo que sería el lenguaje de señas y el sistema braille; y segundo lo que sería el uso correcto de como llamar a las personas que presentan una discapacidad, además debemos tener en cuenta que, “El lenguaje en sí mismo, por sí solo, no incluye o excluye, sino que lo hace la gente que lo usa” (Bolívar, 2019) en otras palabras, son las personas o comunidad quienes lo determinan, ya que son las que aplican este lenguaje. Ahora continuando, el término incluir de la palabra se refiere mayormente a las personas que por diversos motivos se encuentran excluidas de la sociedad, gracias, irónicamente, a la sociedad misma, mayormente son las personas con discapacidad, que al pasar el tiempo se vio necesario recurrir a mecanismos para poder comunicarnos con estas personas, por lo que se implementó sistemas para poder incluirlas en nuestro lenguaje, como, por ejemplo: l'Épée creó el primer lenguaje de señas para comunicarse con las personas sordas y, en Alemania, Samuel Heinecke desarrolló una

metodología oral para enseñar a las personas sordas a comunicarse de forma verbal [...] Louis Braille creó la escritura de puntos donde la difundida por el mundo como el sistema braille (Parra, 2010). Gracias a la aparición de estos sistemas de lenguaje se creó la primera escuela durante el siglo XVI, otorgándoles la dignidad y los derechos que se les habían arrebatado a las personas con discapacidad gracias a las creencias de ciertas personas, ya que “La educación desarrolla el valor, principio y derecho material de la igualdad, ya que en la medida que la persona tenga igualdad de posibilidades educativas, tendrá igualdad de oportunidades en la vida para su realización” (Parra, 2010). Un hito importante para la educación para personas con discapacidad, aparece el Informe Warnock, 1978 este, no se enfocó en convertir a una persona con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en “normal”, sino a aceptarlo tal como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades (Parra, 2010). Aunque el autor de esta cita presenta ligeros términos que podrían llegar a ser ofensivos, debemos reconocer que presenta un punto y es que no debemos de ver a las personas con discapacidades, que por el hecho que lo sean, significa que solo por eso voy a tratarla inferior a mí, por el contrario debemos tratarla como una persona más, una persona que merece respeto y una dignidad plena.

A continuación presentaremos las diferencias que estos poseen, ya que no es lo mismo lenguaje inclusivo como ideología (lenguaje “inclusive”) y lenguaje de inclusión (lenguaje inclusivo):

Figura 3:

Lenguaje “inclusive”	Lenguaje inclusivo
Presenta un enfoque ideológico y controversial.	Presenta un enfoque como ayuda comunicativa y práctica.
Busca romper o modificar las reglas del lenguaje.	Busca adaptarse al lenguaje dentro de las reglas ya establecidas.
Aparecen los nuevos neopronombres como lo son las terminaciones “-e”, “-x” y “@”, como por ejemplo: “tod@s”, “compañeres”, “amigxs”.	Aparecen la inclusión de todas las personas y el respeto que se merecen, como por ejemplo: “niños y niñas”, “personas con discapacidad”, “el abogado y la abogada”.

Su objetivo es crear un cambio social y la visibilización de las personas.	Su objetivo es generar respeto e inclusión en cómo nos comunicamos.
Un tema controversial donde muchas personas lo han rechazado.	Un tema bastante aceptado por muchas personas.
Presenta un problema cercano al ámbito lingüístico.	Presenta un tema más allá de lo lingüístico, es un tema social
Su pensamiento dice que si pueden cambiar el lenguaje podrán reducir el sexismo y la discriminación.	Su pensamiento es que el gobierno debe estar al tanto para procurar mejorar para lograr la inclusión de sus ciudadanos.
Podríamos hacer la pregunta: ¿A quiénes les corresponde tomar medidas sobre el lenguaje?	Podríamos hacer la pregunta: ¿A quienes les corresponde tomar las medidas en la sociedad?

Hablaremos sobre el lenguaje inclusivo en la docencia universitaria. En el contexto universitario el lenguaje es una herramienta que nos ayuda a moldear nuestra forma de pensar. A través del lenguaje podemos reforzar los roles de género y estereotipos que nos limitan a un buen desarrollo personal y social a las personas. Nos referimos a qué el lenguaje no solo nos sirve para comunicarnos entre nosotros, sino que también influye en cómo vemos el mundo y en cómo pensamos.

El lenguaje inclusivo busca usar términos neutros y que incluyan a todos los géneros, hacer que ninguna persona sea invisibilizada, así haya igualdad y respeto.

Con respecto a las investigaciones que se han realizado acerca del lenguaje no sexista, Ehlich (2004) declara que los movimientos para promover su uso surgen en las décadas de los 80 's en Estados Unidos. En una serie de estudios realizados, Ehlich (2004) señala que existe una estrecha relación entre el pronombre he y la palabra man otorgándole un sentido individualista, mismo que tiene las siguientes repercusiones: alude a una imagen exclusivamente masculina, minimiza la habilidad

de las mujeres para desempeñar un rol, y le resta importancia y empoderamiento al género femenino (Pichardo, G. & Sánchez, D.I. 2022). Según Ehlich los movimientos a favor del

lenguaje no sexista comenzaron en Estados Unidos en los 80 's. Después de varios estudios Ehlich observa que en el inglés hay una relación fuerte entre el pronombre he y la palabra man, lo cual se utiliza de manera común de forma genérica para referirse a cualquier persona, esto genera problemas porque transmite una imagen masculina: cuando se usa el he o man para referirse una persona, se piensa en un hombre, dejando fuera a las mujeres. minimiza la capacidad de las mujeres: como se usa el masculino en estándar, se da a entender que las mujeres no encajan en ciertas funciones. Resta valor y empoderamiento femenino: al invisibilizar a las mujeres en el lenguaje también se le resta importancia en la sociedad.

Bengoechea y Simón (2014) analizaron las actitudes de los estudiantes universitarios sobre el uso de lenguaje inclusivo o no sexista, específicamente el uso de @, femenino y masculino, y el uso de palabras neutrales.

También tenemos que para la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), la perspectiva de género busca que se logre una uniformidad de oportunidades equitativas para cada persona, sin importar el sexo o tendencia sexual, y en cada ámbito de la vida donde se desempeñe, de forma que no se impongan barreras para realizarse (CNDU, 2019).

La implementación del lenguaje inclusivo en la docencia universitaria representa un paso crucial hacia la construcción de entornos educativos que promuevan la equidad y el respeto a la diversidad. Este enfoque lingüístico busca evitar la exclusión de cualquier persona, independientemente de su género, orientación sexual, identidad de género, origen étnico u otras características. Este cambio lingüístico implica la incorporación de términos y expresiones que no perpetúen estereotipos de género, promoviendo una comunicación más igualitaria y sensible (Sonja Sevo 2023). Para Sonja Sevo el lenguaje inclusivo en la universidad es importante porque ayuda a crear un ambiente justo y respetuoso para todos, esto evita dejar a alguien de lado por su género, identidad o su origen. En lugar de utilizar palabras que nombran a un grupo, como utilizar el masculino para llamar a todos, por ejemplo en vez de llamar a niños mencionado también a mujeres, el lenguaje inclusivo propone formas de hablar que incluyan a todos por igual sin ninguna excepción, así se utilizaría una comunicación que no lleva estereotipos ni desigualdades, conociéndose a sí la diversidad formada por la comunidad educativa.

“El lenguaje no es una mera herramienta mediante la cual expresamos y comunicamos nuestros pensamientos. El lenguaje hace pensamiento, se piensa cuando se habla y, al mismo tiempo,

representa y construye realidad. Es el sentido y medio central mediante el cual entendemos el mundo y construimos la cultura” (Jiménez y Román, 2011: 175).

En la Ley Orgánica 3/2020 de Educación incorpora una perspectiva de género en la docencia mediante el enfoque de la coeducación. Esto fomenta la promoción de la igualdad real entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual. La clave está en enfocarse en el desarrollo de la capacidad de evaluar las desigualdades por razón de sexo y género, para diseñar soluciones, y eso únicamente se puede conseguir a través de la educación (Sonja Sevo, 2023). Esta ley busca educar con igualdad, lo cual significa promover la igualdad entre hombres y mujeres, prevenir la violencia de género y reconocer la diversidad afectivo-sexual. La clave sería que los estudiantes desarrollen la capacidad de identificar las desigualdades por razón del sexo y género para que puedan buscar soluciones, la única forma de lograr este cambio es con una educación que estimule un pensamiento crítico y con respeto.

Confucio (551 A.C. 478 A.C.), señalaba que: donde hay educación, no hay distinción de clases (Delgado, 2018).

Usualmente el lenguaje inclusivo se ve de diferentes maneras, desde una caja de chocolates como el Bon o Bon hasta libros literarios o ficticios, mencionando solo algunas de las pocas cosas en las que aparece el lenguaje inclusivo y nombrando en estos ejemplos al braille. Y a la par, en esta parte del artículo, nos referiremos como aparece el lenguaje inclusivo de distintas maneras, incluyéndose como ideología, tal es el caso de “No soy tu compañera, soy tu compañere” dicho por la joven Andrea Escamilla en agosto del 2021 en una sesión de Zoom lo cual generó controversia en redes sociales como Tik Tok, asimismo, al paso del tiempo trato de implementar el término “elle” en el lenguaje de señas, al enviar una solicitud a la Real Academia Española (RAE) para que aprueben el lenguaje inclusive.

Y ahora veremos cómo aparece el lenguaje inclusivo como ideología y como lenguaje de inclusión en instituciones educativas, en la vida cotidiana, en las redes sociales y en procesos judiciales:

Como lenguaje de inclusión

En instituciones educativas

Como sabemos, las instituciones educativas, por ejemplo, de nivel inicial, deben practicar y hasta enseñar a los estudiantes los lenguajes de inclusión como lo son el braille o la lengua de señas poniéndolo en práctica con los estudiantes, incluso, promoviendo su uso y enseñanza con otros colaboradores, “La educación inclusiva es un proceso de transformación constante, este apoyo y seguimiento necesita ‘ponerse en marcha’ de manera colaborativa” (Pacheco, 2024, Página 9). Esto solo suma una idea interdisciplinaria a la enseñanza de los alumnos, en donde la colaboración de todos los docentes hace que una lección de clase no solo sean palabras, sino un estilo de vida que genere conciencia, en la cual bastantes personas con discapacidades estarán agradecidas y cómodas, creando un vínculo con estas personas. Un 27 de agosto del 2024 hubo un caso en Chile en donde un grupo de profesores que son ciegos y sordos impartieron clases de lengua de señas y braille a estudiantes del área de salud en la Universidad de Concepción (UdeC) demostrando no solo la enseñanza del lenguaje inclusivo en universidades, sino lo magnífico que significó tanto para los estudiantes, como para los docentes, que poseen discapacidades, el hecho de dar y escuchar clases de lenguaje inclusivo. “En ciertas actividades contamos con intérpretes. Pero en las clases no hubo mayor problema de comunicación, porque de alguna forma se crea un vínculo a través de diversas formas de expresión” dicho por Torres y “Este es un logro gigantesco, que va más allá de la interdisciplina, incluso. Porque ésta se entiende como la integración de saberes para la solución de problemas complejos, pero más complejo aún es tener una condición distinta que impide integrarse de forma plena a esta interdisciplina” dicho por Campos citado por (Noticias UdeC, 2024).

En la vida cotidiana

Aunque no lo parezca, convivimos con lenguaje inclusivo en cosas que ni siquiera estábamos enterados; sin embargo, no es lo más común verlo; no obstante, sí hay ejemplos de lenguaje inclusivo en nuestra sociedad, pequeños detalles que pasan desapercibidos y que; por el contrario, les ha servido bastante a las personas con discapacidades.

Bien sabemos que las personas sordas se caracterizan por no poder escuchar y mayormente son sordomudos, ósea que no escuchan y tampoco pueden hablar, y para mejorar el servicio, se optó por colocar un intérprete, por ejemplo, en los hospitales, para aquellas personas que necesitaban atención médica y también como apoyo para el doctor o quien esté revisando al

paciente con discapacidad y si bien esta idea es excelente, la triste realidad es que a nivel nacional son pocos o ninguno los hospitales que implementan este sistema innovador, como Trujillo “Los resultados mostraron que ninguno de los establecimientos públicos visitados contaba con un intérprete de señas permanente, lo cual significa un problema para los usuarios sordos quienes no reciben una atención pertinente” (Reategui, 2019). Por otro lado, los intérpretes no solo sirven para las personas con discapacidades, sino también para aquellas personas que no pueden hablar, por ejemplo el caso donde en Bolivia se presentó una situación que podemos destacar la participación de un adulto mayor quechua hablante y un intérprete, aclarando que ellos no solo son instrumentos, sino que tratan de conectar con quien están ayudando. Los estudios lingüísticos y sociolingüísticos sobre los encuentros en contextos de salud mediados por intérpretes concluyen que el intérprete no es una herramienta neutral o un ‘diccionario bilingüe andante’, sino un intermediario lingüístico y social que trata tanto con el discurso y la interacción social (Garía, 2019). Asimismo, en el año 2010 hubo un proyecto de ley, que hizo oficial a la Lengua de Señas Peruana (LSP) como lengua originaria del Perú gracias a la Ley N.º 29535. Durante la pandemia del COVID-19 se vio por necesario informar a toda la población, incluyendo a los sordos, y no hasta el año 2020 que decidieron implementar el sistema de “Recuadro de interpretación en lengua de señas” en el cual se muestra en la parte inferior de la televisión a una persona traduciendo todo lo que dicen las noticias al lenguaje de señas, un ejemplo de alguien que participó en este sistema vendría a ser Isabel Rey, que en palabras de la misma declaró: “Los sordos deberían tener información accesible”. Siendo un sistema que perduró hasta el día de hoy.

En procesos judiciales

Si hablamos de lenguaje inclusivo, hablaremos hasta dónde podríamos decir “se dificulta más” siendo los procesos judiciales o todo lo relacionado a ello, en caso de los sordos, sin la ayuda de un intérprete, se les dificulta entender todo lo que se diga en los distintos tipos de casos, por el lado de las personas ciegas, al haber muchos documentos, no todos estarán escritos en braille y sin la ayuda de alguien más, no podrá estar al tanto de la situación, dificultando a ambos de participar de una manera autónoma en los procesos legales. Si bien todas las personas tenemos derecho del acceso a la justicia, muy por fuera de sus discapacidades (Plena Inclusión España, 2019), a nivel del Perú hay bastantes obstáculos que hacen que no haya una adecuada participación en el sistema judicial, esto debido a varios factores como la falta de documentos en braille. “La falta de intérpretes especializados en lengua de señas peruana (LSP) y la escasez de recursos adaptados a sus necesidades, como información accesible o tecnologías de apoyo,

son barreras que limitan su participación efectiva en los procesos legales” (Lleellish, 2024). Pese a ello, el Poder Judicial en el año 2010 implementaron las 100 Reglas de Brasilia, donde ahora garantizan el acceso a la justicia sin distinción para personas en estado de vulnerabilidad pudiendo ir a órganos y entidades importantes del Estado, adhiriéndose mediante la Resolución Administrativa N.º 0001982020CEPJ.

“El derecho de acceso a la justicia es un derecho fundamental que garantiza que toda persona pueda acudir a los órganos o a las entidades autorizadas por el Estado para buscar la resolución de conflictos” (Lleellish, 2024).

Discusión

Tras la presentación de los resultados de este artículo, nos podemos dar cuenta que para muchos autores el término lenguaje inclusivo, se orienta más a términos relacionados a la ideología, sexismo o incluso al feminismo y no es de extrañar, puesto que, dentro de nuestro marco teórico se aclara que el presente artículo presenta bibliografías no mayores a 15 años y el tema del lenguaje inclusivo actualmente se relaciona más con el ámbito a las ideologías, lo que nos hace pensar que no muchas personas abordan el tema del lenguaje de inclusión para personas discapacitadas, aún siendo un tema bastante controversial, se deja de lado por las nuevas tendencias; sin embargo, la autora Bolívar en el 2019 menciona sutilmente una diferenciación entre estas, mas no emplea el término de lenguaje inclusivo para discapacitados, sino que simplemente recalca la diferenciación entre exclusión social y el lenguaje inclusivo. Retomando lo mencionado anteriormente, el presente artículo sí expresa una diferenciación entre ambos términos, donde para mayor distinción, se emplea dos distintas palabras para relacionarlos como son “el lenguaje inclusivo como ideología” y “el lenguaje de inclusión”, aún así ambos conjuntos de palabras indican lenguaje inclusivo.

Como se puede observar durante todo el artículo, se menciona reiteradamente más al lenguaje inclusivo como ideología, aquí la mayoría de las bibliografías encontradas tratan de este mismo tema, como por ejemplo serían los autores Mateos (2024) y Nadal (2024) , quienes abordan temas como el lenguaje no binario y el lenguaje de género (ambos indeologías), donde estos no presentan una comparación directa del lenguaje de inclusión y el lenguaje inclusivo como ideología, por otro lado tendríamos a Yupanqui, González, Llancahuén., Quilodrán, & Toledo (2016) quienes mencionan ahora sí el lenguaje inclusivo para personas discapacitadas, pero con un enfoque más reflexivo que comparativo.

Asimismo, tenemos los autores García (2019), Reategui (2024) y Lleellish (2024) quienes expresan su preocupación por la necesidad de intérpretes en los ámbitos públicos, como lo sería, por ejemplo en las instituciones educativas básicas o superiores, en procesos judiciales o en el ámbito médico, con el propósito de emplear un lenguaje de inclusión para las personas con discapacidades, apoyándose en el trabajo de un intérprete, puesto que, estos no son permanentes en las instituciones y si deseamos una inclusión total, debemos aplicar este lenguaje de señas o el braille; por otro lado, Lane (1992) menciona en su artículo que los niños sordos ocasionan altos costos en la educación, y que los adultos Sordos hacen gastar a la sociedad bastante dinero, también, porque necesitan ayuda para ganar acceso a eventos y otro tipo de ayudas como intérpretes (Balkany et al. 1996, 751), que aunque gracias a este fragmento se podría pensar que está en contra de los intérpretes o de las personas sordas, es todo lo contrario, el apoya a la comunidad sorda y su objetivo es que la sociedad trate de incluir a esta minoría de personas con sordera, pero no viéndola como un problema más, donde mayormente en el ámbito médico lo ven así según el autor, sino que busquemos como sociedad defender a esta comunidad de personas con sordera e incluirlas, y para dar un paso a esto sería con el lenguaje de inclusión.

Por su parte, Furtado indica que el lenguaje inclusivo no es solo una moda ni una distorsión del idioma, sino una política lingüística de género que busca dar claridad a las identidades históricamente opacadas por el lenguaje sexista. Desde esta postura “El lenguaje inclusivo se inscribe en una política de transformación social desde lo lingüístico” (Furtado, 2020). Esto implica reconocer que la lengua no es neutral, más bien es un reflejo y un mecanismo de reproducción de relaciones de poder. No obstante, para Serafini y Parra, desde un enfoque crítico y educativo. “El simple uso de formas inclusivas no garantiza una práctica inclusiva, y puede incluso generar resistencias si no está acompañado de una reflexión crítica que lo sostenga” (Parra & Serafini, 2021). Las escritoras ponen en duda la aplicación del lenguaje inclusivo en el contexto educativo, especialmente en la instrucción del español como idioma extra. Indican que el aprendizaje del lenguaje inclusivo no debe realizarse de manera individual ni como un precepto, sino como una práctica social esencial. Ambas posturas están de acuerdo en la importancia de modificar el lenguaje para luchar contra las estructuras de exclusión, pero se distinguen en las rutas sugeridas. Furtado destaca la naturaleza política del lenguaje en el entorno público, mientras que Serafini y Parra sostienen que la transformación debe ser acompañada de procesos educativos intensos que consideren las realidades lingüísticas y culturales de los estudiantes. Esta tensión muestra que el lenguaje inclusivo no puede

considerarse de manera individual, por lo tanto, necesita una aspiración de transformación social como tácticas pedagógicas que faciliten su entendimiento y asimilación crítica.

Seguidamente, observamos nuevamente a Sevo (2023) quien busca crear conciencia entre docentes y estudiantes acerca del lenguaje inclusivo y su impacto en la sociedad del habla hispana en la actualidad. Lo que significa que el autor, quiere ayudar a entender cómo es que usamos el lenguaje y ver cómo es que su uso puede influir en la forma en que vemos y tratamos a las personas, asimismo podemos ver a otros autores que concuerdan con esta idea como, Pichardo, G. & Sánchez, D.I. (2022) que mencionan que el lenguaje inclusivo es una herramienta de cambio social que busca dar visibilidad, respeto y equidad a todos los géneros, y aunque suele generar opiniones divididas como en lo académico, su uso busca una lucha por una sociedad igualitaria, es decir que en si este lenguaje sería importante, porque ayuda a que nadie se quede fuera, ignorado o excluido por su género, en pocas palabras ellos dicen que el lenguaje es una forma en la que podemos hablar y escribir lo cual esto intenta incluir a todas las personas de la sociedad, sin darle importancia si son hombre o mujeres o a personas que no se identifican con ninguno de esos géneros, el objetivo es tratar a todos con respeto y de manera justa, sin embargo los autores Núñez Corte, Núñez Román y Gómez Camacho (2021) dicen que existen diferencias significativas en las actitudes en el lenguaje no sexista (LNS) entre los estudiantes de distintas universidades, y aunque muchos futuros docentes dicen que están a favor del LNS, en la práctica diaria siguen usando las formas tradicionales como el masculino genérico, entonces ellos nos quieren decir que aunque estemos apoyando el lenguaje inclusivo esto no significa necesariamente que lo estemos usando diariamente en la práctica, lo mismo expresan Cremades, Raúl. y Fernández-Portero (2022), la mayoría de estudiantes universitarios reconoce la importancia del lenguaje inclusivo como herramienta para promover la igualdad entre hombres y mujeres, ellos dicen que la mayoría de los estudiantes universitarios entienden que el lenguaje inclusivo es una forma de hablar que ayuda a mantener la igualdad entre los hombres y las mujeres, es decir que creen que al usar palabras que visibilicen a todos los géneros ayuda a reducir el sexismo en la lengua y a poder construir una sociedad respetuosa con las demás personas sin poder excluir a nadie.

La incorporación del lenguaje inclusivo en los espacios educativos, particularmente en la educación superior, ha generado una serie de debates que no solo giran en torno a su pertinencia lingüística, sino también a sus implicancias sociales, políticas y culturales. Desde la mirada de los autores Castillo.S y Mayo.S (2019), el lenguaje inclusivo se convierte en una “norma de empatía e identidad”, una herramienta que permite visibilizar a grupos tradicionalmente

excluidos del discurso público. No se trata solamente de una cuestión de forma, sino de fondo, es decir que, la manera en la que nombramos al otro influye directamente en su reconocimiento como sujeto social válido. En este sentido, los autores destacan que, si bien el uso del lenguaje inclusivo aún no representa una preocupación extendida dentro de todas las instituciones de educación superior, su presencia, aunque mínima, es suficiente para generar incomodidad. Está, lejos de ser vista como negativa, es leída como un síntoma del poder transformador del lenguaje. Visibilizar identidades excluidas implica también poner en tensión estructuras tradicionales del discurso académico, muchas veces ancladas en visiones binarias y excluyentes del género. Así, el lenguaje inclusivo se posiciona como un vehículo de cambio social que interpela a la educación desde su núcleo: la palabra y su poder simbólico.

Por su parte, Gasparri (2019) ofrece una lectura que profundiza las tensiones identitarias y políticas del lenguaje inclusivo. Según el autor, este tipo de lenguaje no sólo busca representar la diversidad, sino que se convierte en un campo de disputa simbólica. Uno de los conflictos más significativos es el que surge dentro de ciertos sectores del feminismo, los cuales han luchado históricamente por la visibilidad del femenino gramatical y ahora perciben el uso del lenguaje neutro (como la “e”) como una posible borratura de dicha conquista. En palabras de Gasparri, “tanto me costó nombrarme en femenino, tanta lucha para que aparezca la marca, y ahora se borra”. Esta frase resume el núcleo de una paradoja fundamental: el intento por ampliar el reconocimiento puede ser leído también como una amenaza a logros ya alcanzados. Sin embargo, Gasparri no se queda en la crítica. El autor reconoce que, más allá de estas tensiones, el lenguaje inclusivo representa una apuesta por la multiplicidad por entidades no fijas, sino fluidas, que reflejan la complejidad de las experiencias humanas en contextos posmodernos. En este marco, la regulación del lenguaje no debe entenderse sólo como un acto restrictivo, sino como un acto habilitador, que abre posibilidades para nuevas formas de enunciación y de existencia. Esta mirada permite ver el lenguaje inclusivo no como una solución cerrada, sino como un proceso en constante disputa y evolución. Ambas posturas, aunque con enfoques diferentes, coinciden en que el lenguaje inclusivo es mucho más que una forma gramatical: es un acto político y social. En el contexto universitario, su uso y discusión abren la puerta a repensar los mecanismos de exclusión y a construir espacios más democráticos e inclusivos. No obstante, también evidencian que este proceso no está exento de conflictos, contradicciones y resistencias internas incluso dentro de los movimientos que lo impulsan.

Y así encontramos en nuestra investigación varios autores a lo largo de la bibliografía, que no mencionan lo mismo o similar a lo antes mencionado en el presente artículo. Dicho lo anterior,

se preguntarán el por qué se menciona a estos autores, pues como se habrán dado cuenta ningún autor hace una comparación directa sobre los temas tratados en este artículo, lo que da a pensar que se podría tal vez investigar un tema que no se había mencionado anteriormente; sin embargo, no nos quedamos con la idea de que no podrían haber más, puesto que sólo presentamos 28 artículos, asimismo no nos cerramos a la idea de que podrían en un futuro aparecer artículos relacionados a este tema en concreto.

Continuando, este artículo funciona como una guía comparativa, que podría servir para diferenciar estos términos, asimismo podría ayudar a las demás personas a tomar conciencia de que no solo se trata de lo actual o de las tendencias, sino además, muchas veces dejamos de lado a las personas que de verdad merecen ser incluidas, como son las personas que presentan alguna discapacidad, puesto que no solo tratamos de investigar sus diferencias y comparar ambos términos, sino que llamamos a la reflexión y no a solo guiarnos en las tendencias del ahora, sino que debemos también incluir a todas las personas en general ya sean hombres o mujeres o las no binarias o con alguna discapacidad. De igual forma este artículo abre paso a la investigación de los tipos de lenguaje inclusivo como ideologías, como por ejemplo las de género, las no binarias, las de identidad de género, entre muchas otras incluso también existe un campo de investigación referido al lenguaje de inclusión para las personas discapacitadas, mencionamos anteriormente al sistema braille o el lenguaje de señas, pero no profundizamos más allá de eso, podríamos mencionar las diferencias del lenguaje de señas de cada lengua de todos los países o en qué consiste el sistema braille o incluso como surgió.

Conclusiones

En conclusión, el lenguaje inclusivo plantea un desafío profundo: nos obliga a preguntarnos no sólo cómo hablamos, sino a quién nombramos y a quién dejamos fuera cada vez que hablamos. Las tensiones señaladas por Castillo & Mayo (2019) y Gasparri (2019) muestran que este no es un debate meramente gramatical, sino profundamente político y transformador. Por eso, en lugar de buscar respuestas cerradas, quizás el valor del lenguaje inclusivo esté justamente en su capacidad de abrir preguntas incómodas pero necesarias sobre identidad, reconocimiento y justicia social. Además consideramos que no es una moda, sino una herramienta para construir una sociedad más justa y equitativa. Aunque el idioma no puede cambiar la realidad por sí solo, sí puede influir en cómo la vemos y cómo actuamos frente a ella. Por eso, usar un lenguaje que incluya a todas las personas ayuda a visibilizar a quienes históricamente fueron ignorados, especialmente a las mujeres, y contribuye a una convivencia más respetuosa e igualitaria. A través de esta comparación nos damos cuenta de la gran diferencia que se puede llegar a sacar

con solo un conjunto de palabras “lenguaje inclusivo”, donde para la actualidad se da mayor atención al ámbito ideológico dejando de lado a las verdaderas personas que deberían ser incluidas: las personas que presentan alguna discapacidad, puesto que son estas mismas son quienes para muchos representan una carga. Asimismo no sólo tenemos que dirigir nuestra mirada a la tendencia, sino que también como nos lo dio a conocer Maturana debemos ser capaces de reflexionar, de ponernos en la vista de la otra persona, para muchos es importante saber que los escuchan, que están presentes sin estarlo, es lindo saber que nos hacen un espacio, mayormente es para las personas que son excluidas por diversos motivos, ya sean por discapacidades, rechazo social o por el simple hecho de ser diferente.

El lenguaje inclusivo en la docencia universitaria no es solo una cuestión de forma, sino de fondo, es decir, se trata de transformar la manera en que concebimos y transmitimos la realidad. Al reconocer que el lenguaje moldea el pensamiento, queda claro que su uso puede reforzar o desafiar estereotipos y desigualdades de género, implementar un lenguaje que visibilice a todas las personas, sin importar su identidad o condición, es una herramienta poderosa para promover el respeto, la equidad y la inclusión en los entornos educativos. Estudios e investigaciones han evidenciado cómo el lenguaje tradicional puede limitar el reconocimiento y la participación plena de las mujeres y otras identidades en la sociedad. Por ello, adoptar un enfoque inclusivo en la universidad es un paso fundamental hacia una educación crítica, consciente y transformadora que prepare a los estudiantes para construir una sociedad más justa e igualitaria. En contextos variados existe una gran satisfacción para las personas con discapacidad el hecho de que sean escuchadas, puedan participar y sentirse como los demás, incluidos, puesto que son estas las que deberían llevarse el protagonismo principal por ser el concepto original a la palabra “lenguaje inclusivo”, este artículo considera que se debería tomar más en cuenta a las personas discapacitadas para su inclusión, incluso más que la tendencia ideológica llamada “lenguaje inclusivo” que, como pudimos observar es incluso más necesario que esta nueva preferencia viral, no solamente en instituciones o procesos judiciales, sino en todos los ámbitos, pues son estas personas quienes verdaderamente necesitan nuestras miradas y es de parte de nosotros quienes debemos incluirlas, puesto que desde un inicio han sufrido mucho al ser consideradas una carga y muchas veces fue desde el día que nacieron. Debemos de tener una mente abierta para poder avanzar en la vida, una mirada hacia el horizonte, hacia el futuro, quizás no esté lo que por mucho tiempo te acostumbraste a ver, ahora aparecen nuevos términos, nuevas palabras, nuevos enfoques, el futuro no es para quienes se la pasan mirando hacia atrás; el futuro es para quienes buscan transformar y mirar adelante sin importar lo que

venga, incluir a todos y no dejar de lado a nadie, una persona de mente abierta nunca rechazara lo nuevo o en todo caso nunca rechazará lo que está ahí y nadie lo vio, debemos prestar más atención a quienes quieren ser vistos y escuchados.

Referencias

- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del "lenguaje inclusivo". *Literatura y Lingüística*, 40, 355-375. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2071>
- Castillo Sánchez, S., & Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como «norma» de empatía e identidad: Reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y Lingüística*, 40, 377-391. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2072>
- Cremades, R., & Fernández-Portero, I. (2022). Actitudes del alumnado universitario ante el lenguaje inclusivo y su debate en los medios de comunicación. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89, 89-116. <https://doi.org/10.5209/clac.79503>
- De Miguel, E. (2023). Acuerdos y desacuerdos sobre el lenguaje inclusivo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 96, 191-204. <https://doi.org/10.5209/clac.91587>
- El Peruano. (2010). Normas Legales. 2010.
- Ferro, C. M. (2025). El género del lenguaje y el lenguaje del género. Inclusión, binarismo y sexismo en clave de escrituras y edición. *RASAL Lingüística*, 241-244. <https://doi.org/10.56683/rs251157>
- Furtado, V. (2013). El lenguaje inclusivo como política lingüística de género. . . *Issn*.
- Garcés, R. R., Perines, H., & Pastén, L. E. (2020). Tensiones de un lenguaje inclusivo en la educación superior en la educación preescolar. *Revista de Educación*.
- García, A. G. (s. f.). *Apoyo en la interacción comunicativa entre el paciente adulto mayor quechua hablante y el profesional de la salud castellano hablante mediante la interpretación comunitaria, coadyuvando en la superación de las barreras lingüísticas en el acceso a los servicios de salud pública del hospital clínico viedma*.
- Gasparri, J. (s. f.). Acerca del lenguaje inclusivo: Cuestiones teóricas, razones políticas1 About inclusive language: Theoretical issues, political reasons. *Revista de Educación*.
- Gil, J. M. (2020). Las paradojas excluyentes del «lenguaje inclusivo»: Sobre el uso planificado del morfema flexivo -e. *Revista Española de Lingüística*, 1(50).
- Guerrero, S. (2021). El lenguaje inclusivo en la universidad española: La reproducción del enfrentamiento mediático. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 15-30. <https://doi.org/10.5209/clac.78294>

- Lane, H., & Valdés-Arenas, D. (2019). ¿Tienen Las Personas Sordas una Discapacidad? *Trans-pasando Fronteras*, 14. <https://doi.org/10.18046/retf.i14.3682>
- Lleellish, Y. (2024). Explorando el acceso a la justicia: Perspectivas de las personas con discapacidad en el marco de las Reglas de Brasilia. 2024, 6(8), 189-217. [https://doi.org/DOI: https://doi.org/10.51197/lj.v6i8.967](https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.51197/lj.v6i8.967)
- Melero Carnero, L. (2024). Actitudes lingüísticas del alumnado de la Universidad de Bolonia (Italia) hacia el lenguaje inclusivo. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 41, 165-184. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24445>
- Nadal, L. (2024). Un estudio experimental sobre el lenguaje inclusivo: Los efectos cognitivos de @ y e sobre el procesamiento. *Artifara*, 43-57 Pages. <https://doi.org/10.13135/1594-378X/8872>
- Nanfuñay, N., Margarita, M., Salas, D. P., & Elizabeth, M. (s. f.). *Trabajo académico para obtener el título profesional de segunda especialidad en atención a la diversidad e inclusión educativa*.
- Noticias UdeC. (2024). Profesores sordos y ciegos enseñaron lengua de señas y braille a estudiantes del área de la salud UdeC. 2024.
- Parra, C. (s. f.). “Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos”. 2010, 8, 12.
- Pesce, A., & Etchezahar, E. (2019). Actitudes y Uso del Lenguaje Inclusivo según el Género y la Edad. *Búsqueda*, 6(23), 472. <https://doi.org/10.21892/01239813.472>
- Pichardo Nieves, G., & Sánchez Hernández, D. I. (2022). El uso del lenguaje inclusivo en el habla de docentes y alumnos universitarios. *Enletawa Journal*, 15(2), 1-34. <https://doi.org/10.19053/2011835X.14757>
- Ponciano, J. (2024). Lenguaje y género no binarios. *MariCorners: Revista de Estudios Interdisciplinarios LGTBIA+ y queer*, 1(1), 317-348. <https://doi.org/10.24197/mcreilq.1.2024.317-348>
- Reategui, S. (2019). La importancia del intérprete de lengua de señas en los servicios públicos de Trujillo- Perú. 2019.
- Rocha Díaz, N. (2021). Más allá de la gramática: El lenguaje inclusivo como exigencia de los derechos humanos. *Estudios*, 43, 420-436. <https://doi.org/10.15517/re.v0i43.49336>
- Saborío-Taylor, S., & Arguedas Viquez, R. (2023). Prácticas para la equidad de género en la docencia universitaria dentro del contexto de la Universidad Nacional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54663>

- Sevo, S. (2023). EN TORNO AL LENGUAJE INCLUSIVO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. *Normas*, 13(1), 144-160. <https://doi.org/10.7203/Normas.v13i1.27755>
- Urrejola Corales, K. (2021). El rol del lenguaje en Humberto Maturana: La importancia de la inclusión en el discurso. *Estudios Públicos*, 163, 167-172. <https://doi.org/10.38178/07183089/0214210705>
- Yupanqui C, A., González B, M. Á., Llancalahuén V, M., Quilodrán O, W., & Toledo A, C. (2016). Lenguaje, discriminación y discapacidad en el contexto educativo de Magallanes: Un enfoque de derechos humanos desde la terapia ocupacional. *Magallania (Punta Arenas)*, 44(1), 149-166. <https://doi.org/10.4067/S0718-22442016000100009>

Análisis de causas y consecuencias del padecimiento de pánico escénico en estudiantes universitarios: una revisión sistemática de literatura

Choque Cárdenas, Mely Jazmin; alumna USMP

mely_choque@usmp.pe

García Valdez, Ehisban Oliver; alumno USMP

ehisban_garcia@usmp.pe

Gutierrez Amado, Sara Valeria; alumna USMP

sara_gutierrez@usmp.pe

Medina Sotelo, Salet Luzmila; alumna USMP

salet_medina@usmp.pe

Suaña Yana, Gabriela Jimena; alumna USMP

gabriela_suana@usmp.pe

Resumen

Este artículo tiene el propósito de analizar distintos estudios para recopilar y sintetizar las principales causas y consecuencias del padecimiento del pánico escénico, así como presentar cómo se ha ido y seguirá afrontando esta problemática. Comprendiendo, desde una perspectiva psicológica, cómo estas variables afectan la aplicación eficiente de las capacidades comunicativas de los estudiantes universitarios. La relevancia del tema radica en la divulgación de información sobre esta problemática social, para que sus consecuencias sean consideradas y se impulse en la decisión de abogar por su mitigación. Las investigaciones actuales demuestran la carencia de capacidad expresiva en los alumnos universitarios acompañado por una limitada formación en oratoria, lo que contribuye al desarrollo del pánico escénico; además, una investigación propone el uso de RV (realidad virtual) una idea innovadora para el entrenamiento de habilidades comunicativas. Entendiendo siempre que su posible origen puede encontrarse en experiencias negativas, siendo agravado por el estrés académico. En este contexto, el análisis de los estudios permite difundir posibles enfoques terapéuticos y estrategias de intervención para abordar esta forma de ansiedad social en las universidades. Se concluye que es fundamental implementar diversos programas de apoyo en los centros educativos como una medida preventiva ante este problema y así poder enfrentar este padecimiento, promoviendo un ambiente saludable.

Palabras clave: Pánico; miedo; talleres; capacidades comunicativas; expresión.

Introducción

Actualmente, bajo un enfoque competitivo académico y profesional se espera que los estudiantes universitarios durante los primeros años de carrera profesional desarrollen un adecuado manejo de la información proporcionada e investigada por ellos mismos, para que tengan una mejor capacidad comunicativa que les permita expresar y desarrollar sus ideas a la altura del grado académico. Por ello, se identifica que uno de los principales problemas que afectan a este sector estudiantil al momento de demostrar estas capacidades es el pánico escénico. En palabras de Dale Carnegie (1936), cada vez que te expreses siempre existirán tres discursos, el que estudiaste, el que diste y; para efectos del tema nos centramos especialmente en el tercer discurso; aquel que te hubiese gustado dar, en el que todo salió perfecto y cumplías completamente con tu propósito, el hecho de que exista este tercer discurso es en sí consecuencia del pánico escénico, pues este problema se entiende como un estado inhibitorio mental que reduce las capacidades expresivas del individuo (Cabarcas, 2018), reflejando la influencia de este problema en cualquier ámbito comunicativo.

Los hechos previamente expuestos nos llevan a justificar nuestro enfoque en el análisis de las causas y consecuencias de este padecimiento al reconocer su estrecha relación con las competencias comunicativas que se espera que tengan los estudiantes universitarios independientemente de la carrera que estén estudiando, de modo que, sea simple y conciso de entender el tema en un solo escrito y se generalice el interés en este tema por causas sociales de común importancia en la construcción de un país con gran futuro.

Según Santandreu (2023) es importante aceptar y afrontar esta ansiedad, puesto que todos somos capaces de convertir a nuestra mente en un gran aliado que nos conducirá a nuestro máximo potencial. Bajo estos conceptos, este estudio pretende analizar las principales causas del pánico escénico en los estudiantes universitarios, enfocándonos en factores del ámbito académico, ambiental y social comunes en su edad promedio. Resulta además, sumamente necesario analizar esta problemática a profundidad, ya que es producto del desarrollo de las capacidades sociales y lingüísticas que se adaptan al entorno desde una edad muy temprana. Su importancia radica según el Currículo Nacional de Educación Básica (2016), en un enfoque de excelencia que permita a los alumnos adquirir y utilizar facultades que aporten a su éxito personal y social al salir de la etapa de escolaridad. Tal que, los estudios recopilados y analizados aquí incluyen una serie de sugerencias de prácticas, talleres, capacitaciones y 2 alternativas enfocadas en universitarios para mitigar las características asociadas a la

problemática que presenta una gran influencia en el ámbito social, así como la responsabilidad profesional y personal que conlleva su tratamiento.

Este estudio tiene como finalidad examinar las causas del miedo a hablar en público, así como identificar las estrategias de afrontamiento frente al miedo a hablar en público. De igual manera, se busca analizar el impacto del miedo escénico en los estudiantes universitarios y evaluar la influencia de los maestros universitarios en el desarrollo de la competencia oral en los estudiantes. Finalmente, proponer estrategias innovadoras y efectivas que favorezcan el desarrollo de habilidades comunicativas y contribuyan, a su vez, a la reducción de la ansiedad al hablar en público.

Método

Este trabajo es de carácter teórico y tiene sus fundamentos en el método de revisión sistemática (Martín-Cilleros et al., 2022). En primer lugar, se optó por el tema: el miedo a hablar en público, debido a la importancia que representa el desarrollo de las habilidades comunicativas en universitarios en el siglo XXI. Posteriormente, se procedió con la búsqueda de artículos científicos publicados durante los últimos 10 años, en bases de datos con acceso abierto. Se identificaron un total de 54,400 investigaciones y se seleccionaron 45 documentos vinculados con la ecuación de búsqueda (miedo + pánico + hablar + en público + universidad). Utilizando criterios de inclusión y exclusión se logró filtrar un total de 25 trabajos.

Criterios de inclusión:

- Publicaciones en lenguaje español
- Con acceso abierto
- Publicaciones entre 2015 y 2025
- Artículos gratuitos

Criterios de exclusión:

- Artículos incompletos
- Estudios de revistas depredadoras

Tabla 1

Base de datos	Revista	Año de publicación	País	Cantidad de artículos
Google académico	Cultura, educación y sociedad	2018	Colombia	01
Google académico	Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social	2021	México	01
Google académico	Ciencia Latina Revista Multidisciplinaria	2022	Perú	01
Google académico	Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado	2017	España	01
Google académico	Memorias del segundo Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas	2016	Ecuador	01
Google académico	Repositori institucional de la UVic-UCC	2023	España	01
Google académico	Código científico revista de investigación	2021	Ecuador	01
Google académico	Revista Cátedra	2025	Ecuador	01
Google académico	Revista Comunicar, revista científica de comunicación y educación	2022	España	01

Google académico	Revista Bordón, revista de pedagogía	2022	España	01
Google académico	Revista RECIAMUC	2021	Ecuador	01
Google académico	Revista Miradas	2023	Colombia	01
Google académico	Ansiedad y Estrés	2015	España	01
Google académico	Cuadernos de Educación y Desarrollo	2021	España	01

Luego, se procedió con la lectura y análisis de cada texto con la finalidad de alcanzar los objetivos del estudio.

Resultados

Causas del miedo a hablar en público

Hablar frente a un público es una habilidad esencial en el ámbito universitario, por ejemplo, al participar en clase, exponer, debates, entre otros; sin embargo, para muchos estudiantes representa un reto que podría limitar su desempeño académico. El presente análisis tiene como objetivo identificar los factores que explican el surgimiento del miedo a hablar en público. A continuación, se presenta un cuadro comparativo que resume los principales factores señalados por los autores en sus investigaciones:

Tabla 2

Autor	Factor Psicológico	Factor Social / Interpersonal	Factor Pedagógico / Académico
García-Fernández, Herruzo & Raya (2015)	-	Baja asertividad (falta de habilidad social).	-
Verano-Tacornante & Bolívar-Cruz (2015)	Baja autoeficacia percibida.	Ser mujer se asocia con menor confianza en presentaciones orales (parcialmente).	Escasa experiencia previa en exposiciones.
Murillo Bustamante (2021)	Pensamientos negativos sobre sí mismos, experiencias negativas, condicionamiento supersticioso.	Padres sobreprotectores o muy exigentes.	Falta de experiencia previa, ausencia de educación emocional en el currículo.
Carcavilla Palma (2023)	Rigidez cognitiva, evitación experiencial y autopercepciones negativas.	-	-
Viejó Mora & Quinto Saritama (2019)	Creencias limitantes y bloqueo mental.	Temor al juicio y la crítica pública.	Construcción del ambiente pedagógico por parte del docente.

Interpretación de los factores

Psicológicos: Algunos autores, identifican factores internos relacionados con el pensamiento, coincidiendo en pensamientos negativos sobre sí mismos. También, rigidez cognitiva, bloqueos mentales, entre otros. Estas condiciones afectan la percepción que los estudiantes tienen sobre su capacidad de hablar en público.

Sociales: El miedo a ser juzgado por otros, padres sobreprotectores y la sensibilidad ante la evaluación externa son factores señalados por autores como García-Fernández et al. (2015),

Murillo Bustamante (2021) y Viejó Mora y Quinto Saritama (2019), quienes destacan el papel de las interacciones sociales en la intensificación del miedo escénico.

Pedagógicos: Murillo Bustamante (2021) indica que la falta de formación emocional dentro del currículo universitario puede dejar al estudiante sin herramientas para enfrentar el miedo a hablar en público. Así como, Verano-Tacoronte & Bolívar-Cruz (2015), señala la escasa experiencia previa en exposiciones.

Estrategias comunes para el afrontamiento del miedo a hablar en público

El miedo a hablar en público, identificado como una manifestación común de ansiedad social, representa una barrera significativa para el desarrollo académico, profesional y personal. Se identificaron diversas estrategias de afrontamiento, tanto desde perspectivas psicopedagógicas como desde enfoques comunicacionales y socioemocionales. Estas estrategias evidencian su eficacia en la superación progresiva del miedo a hablar en público. Una de las principales estrategias encontradas está relacionada con la implementación de talleres de comunicación oral, los cuales permiten que los estudiantes enfrenten de forma gradual situaciones de exposición pública.

Según Maldonado et al. (2022), el diseño y aplicación de un taller de comunicación como estrategia didáctica en el aula tuvo un impacto directo en la disminución de los niveles de ansiedad y una mejora en la capacidad para hablar en público de forma estructurada y segura. Esta estrategia no solo proporciona herramientas técnicas para la exposición, sino que crea un entorno de práctica que refuerza la seguridad en sí mismo y el control emocional. Además, el estudio resalta que el miedo escénico disminuye notablemente cuando el estudiante recibe herramientas concretas para enfrentar la situación: estructuración del discurso, control del lenguaje corporal y manejo del tiempo. Este enfoque, más allá de lo técnico, promueve el empoderamiento comunicativo, al transformar la experiencia de hablar en público en un proceso de aprendizaje guiado. Piguave-Ruíz (2023), concluye que el afrontamiento efectivo del miedo a hablar en público está vinculado con el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, como la autoestima, la empatía, la autorregulación emocional y la autoconfianza. Desde esta perspectiva plantea que el miedo escénico no debe abordarse únicamente desde una dimensión técnica, sino como una experiencia emocional compleja. La autora identifica que una de las causas ocultas del miedo escénico en contextos educativos es la falta de preparación emocional para el juicio social. En ese sentido, propone estrategias de afrontamiento centradas en el desarrollo de la seguridad personal, la resiliencia ante la crítica

y el reconocimiento de las emociones como parte del proceso comunicativo. De esta manera, el fortalecimiento emocional actúa como una herramienta preventiva y terapéutica ante el temor a la exposición pública.

Otra estrategia relevante, resaltada por Maldonado et al. (2022), es la incorporación de dinámicas participativas en el aula tales como debates, exposiciones compartidas y foros de discusión, no solo disminuyen la ansiedad al redistribuir el foco de atención, sino que permiten al estudiante construir su seguridad. En este sentido, la interacción social se convierte en una forma de afrontamiento que valida las emociones, normaliza el temor escénico y genera un aprendizaje colectivo. En complemento a estos enfoques, el trabajo de López Juárez y Rosa Marín (2023), en su libro “Superación del miedo escénico”, se propone una perspectiva más amplia sobre las metodologías educativas aplicadas. Se destaca la incorporación curricular de la expresión oral como estrategia para normalizar el habla en público como parte del proceso formativo. Los autores argumentan que el miedo escénico debe abordarse desde la planificación educativa, promoviendo experiencias repetidas, acompañadas y significativas de exposición oral desde edades tempranas.

Su propuesta incluye la integración de asignaturas orientadas al desarrollo expresivo, debates, presentaciones orales como prácticas comunes, y la construcción de una cultura institucional que normalice el error y el aprendizaje en público. En lugar de ser vista como un momento de alta presión evaluativa, la exposición se integra ahora como parte del proceso de aprendizaje continuo.

Se evidencia que las estrategias de afrontamiento más efectivas frente al miedo a hablar en público combinan elementos emocionales, conductuales y pedagógicos. La formación de habilidades socioemocionales, la práctica estructurada en ambientes seguros, la participación activa y la implementación de programas educativos específicos son componentes esenciales para enfrentar esta problemática de manera global.

Principales consecuencias del miedo a hablar en público

El pánico escénico o el miedo a hablar en público es un problema normal. Surge como una respuesta psicofísica la cual es consecuencia de pensamientos negativos sobre la capacidad de uno para resolver este tipo de evaluación, de expresarse en público (Legeron y Andre, 1997)., Según Hofmann y Dibartolo (2010) los cuales explican como es muy común actualmente este MIP el cual tiende a aparecer normalmente debido a la ansiedad social y el bullying que está reconocido como un problema psicosocial muy grave que conlleva consecuencias negativas

como lo que es el pánico escénico (Schwartz et.al., 2005). Sin embargo, al ser un problema muy común al día de hoy, no es un tema ampliamente hablado y tampoco se le ha dado la relevancia del tema en situaciones específicas como la vida universitaria a pesar de tener varias consecuencias.

La ansiedad social al ser una de las causas principales del MIP sus consecuencias son una de las más vistas y perjudiciales a la hora de hablar en público presentándose en el 29% de la sociedad (Stein et al., 1996). Por otro lado, es una consecuencia muy visible que se refleja cómo cuando las personas tienen miedo de actuar de cierta manera o de mostrar sus síntomas de ansiedad que se valoren negativamente, en otras palabras el ser humilladas y avergonzadas, algo que se está presente a la hora de hablar en público.

También por muchos es definida por un tipo de timidez la cual es generada por mucho estrés o algún trauma, hace que genere el miedo escénico, ya que esto se queda grabado en nuestro subconsciente y cuando queremos volver a realizar esa actividad, nos salta la voz de alerta de nuestro interior y nos invade ese temor a hablar en público. Al ser un problema, y para muchos un trastorno relacionado con la ansiedad sus consecuencias no solo están en lo conductual sino que también se refleja en un problema que afecta lo fisiológico y cognitivo que inhibe la capacidad de pensar o recordar las cosas (Clark y Wells, 1995).

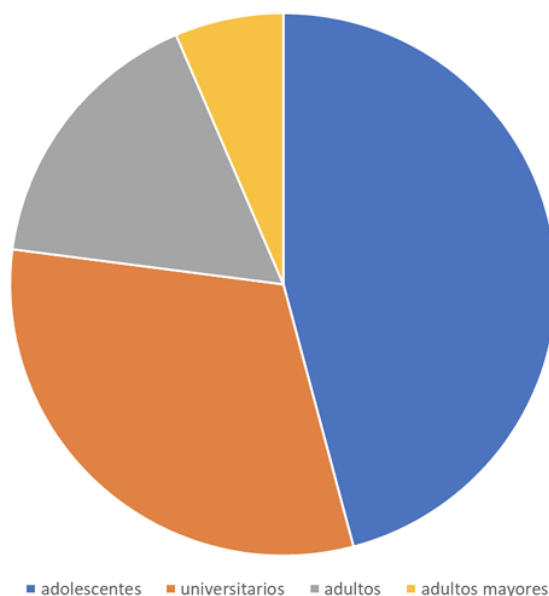
Por ejemplo, en lo fisiológico un problema muy común es la frecuencia cardíaca, presión arterial o temperaturas altas. Sus síntomas más comunes son como:

- Sudor en las manos,
- Ruborización,
- Boca seca,
- Tensión muscular
- (Casos extremos) causa taquicardia
- Tono de voz muy bajo o muy alto
- Tartamudeo
- Muletillas

Así también en la parte cognitiva afecta la parte principal de la memoria al intentar recordar sucesos importantes, desorientarse, problemas de concentración y recordar las palabras indicadas.

Gráfico 1

porcentajes de ansiedad en las personas



Estos problemas son reflejados en la salud de la persona causados principalmente por la ansiedad y baja autoestima perjudica en la vida social de las personas, incluyendo el aumento de más problemas mentales (Stein, 2011). En muchos casos ha llevado el abandono en la escuela superior al no poder manejar el estrés causado de no poder comunicarse sin miedo en público, disminuyendo las participaciones colectivas y voluntarias en los jóvenes universitarios dado principalmente en personas de 15 a 20 años. En el gráfico vemos los porcentajes de ansiedad social en la población, y la mayor parte está en los adolescentes debido al fuerte impacto que se está teniendo últimamente este trastorno.

Por lo tanto este problema debido a varios aspectos es un problema que afecta a los universitarios pero ese sería también un problema a largo plazo con el tiempo, como lo puede ser el problema los que quieran conseguir un empleo, será complicado debido a las limitaciones que tienen debido a esta ansiedad de hablar en público.

Viéndolo en el nivel social, el pánico escénico trae consecuencias en las relaciones intrapersonales como dice en el estudio por Steve y Andrews en 2018, y tiene un impacto en la capacidad de establecer contactos profesionales, no es un problema que deba tomarse a la ligera ya que vemos que perjudica a la hora de establecer relaciones personales y profesionales afectando nuestra efectividad a la hora de trabajar ya que afecta negativamente en la satisfacción laboral. En una investigación por parte del doctor Medrado Alfaro realizado a los estudiantes de bachillerato examinó qué consecuencia trae este miedo a hablar en público,

encaminó a alrededor de 199 estudiantes comprobando que este es un problema común que debe de ser tratado más a fondo.

Gráfico 2



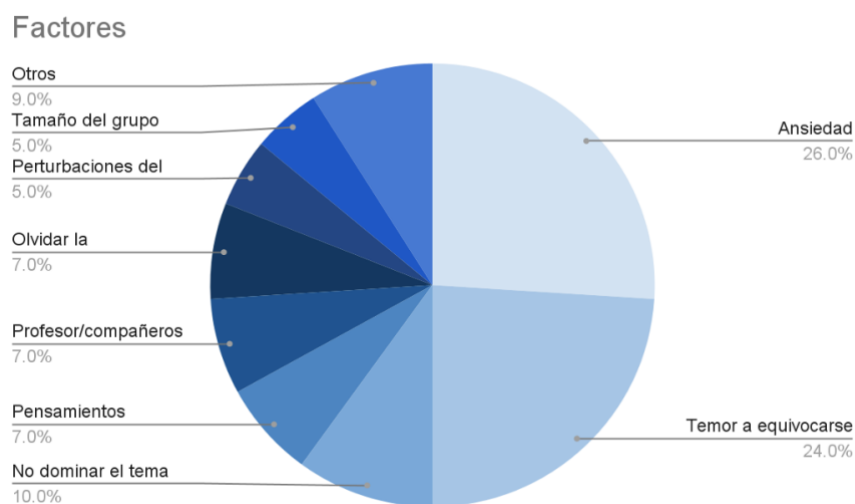
Esta fue una problemática la cual fue vista y evaluada por la Universidad de Santo Domingo en el Ecuador la cual muestra cómo está afectando en la actualidad la ansiedad en los jóvenes de ahora, no solo en el aspecto académico, sino que también se ven las consecuencias que trae como lo es a la hora de exponer de los estudiantes, la timidez que demuestran por este miedo al rechazo impidiendo el avance de su desarrollo en su vida profesional, así mismo cómo esto está generando falencias a la hora de comunicarse. Comprobaron qué alrededor del 60% de los jóvenes (estudio con la participación de 200 universitarios) de 1999 en la universidad tiene un miedo moderado a hablar en público. Según el estudio de Stein, Walker y Porde (1996) el 34% de la población comunitaria afirma tener un gran miedo a hablar en público. Las investigaciones de Bados (1992) señalan que al menos un 20-30% de los estudiantes universitarios padece este problema.

Maestros universitarios, la base de la educación oral formal

La educación formal exige la participación de tres componentes fundamentales: Estado, escuela y familia. En el ámbito de la educación superior, los docentes influyen en la formación de profesionales, no solo en la parte cognitiva sino también en la formación de la personalidad, el modo de usar el lenguaje y las actitudes. La sistematización de datos sobre esta influencia se desarrollará en las siguiente sección de este estudio. En primer lugar, como se mencionó en el estudio de Viejo Mora & Quinto Saritama (2019) y Bravo González et al. (2021), hay una considerable cifra de estudiantes universitarios que experimentan ansiedad al hablar en público,

asociada principalmente al temor al juicio social, la posibilidad de equivocarse y la percepción de una preparación insuficiente. Esto nos permite plantear el posible análisis respecto a la construcción del entorno de enseñanza, particularmente el papel que podrían desempeñar los docentes en el acompañamiento de estos procesos. Por otro lado, el estudio señala una diferencia entre la percepción que los estudiantes tienen de su desempeño oral (creencias cultivadas) y la evaluación objetiva del mismo, lo que sugiere que factores subjetivos influyen en su autovaloración.

Gráfico 3



Esto aporta una perspectiva distinta sobre la posibilidad de explorar cómo la intervención docente (mediante retroalimentación o estrategias de motivación) podría modificar dichas creencias y contribuir al desarrollo de la competencia oral en los alumnos. La práctica constante, el manejo emocional y la seguridad al expresarse podrían verse favorecidos si los profesores promueven espacios estructurados de participación oral. En este estudio también se realizó un examen oral (exposición) a los alumnos para medir su desempeño actual en la competencia, lo que nos puede dar las directrices para identificar la influencia regular que tuvo la educación básica en oratoria ejemplificada por los maestros hasta el momento. Además de que el tiempo que permanecen frente a un público puede demostrar la seguridad con que se desenvuelven frecuentemente.

Tabla 3

Categoría	Tiempo	Porcentaje
Duración de la exposición examen	10 min	17%
	11-30 min	51%
	50 min o más	12%

Según la teoría del conductismo presentada por Skinner (1938) se comprende que el alumno se adapta aquello a lo que se expone constantemente, lo que demuestra que el desarrollo de su lenguaje e iniciativa en la comunicación asertiva está estrechamente vinculada con el modelo comunicativo que los maestros presentan y/o proponen usualmente en clases (Maldonado et al. 2022). Los resultados hallados permiten analizar la respuesta de los alumnos al entorno educativo construido por el docente con la duración del tiempo en que están dispuestos y se sienten seguros al exponer frente al público, relacionando esto también con la estrategia de enseñanza de los maestros para la mitigación del pánico escénico. Pues se deduce que una estrategia activa puede incentivar mayor iniciativa del alumno a desenvolverse en ambientes públicos.

De este modo el estudio de Cabarcas (2018) señala que la expresión de las ideas permite el desarrollo de conocimientos y potencial, estas propuestas innovadoras han demostrado ser efectivas para promover el descubrimiento de capacidades y la tolerancia colaborativa. Por lo que resulta esencial que los docentes manejen estrategias de participación activamente reconociendo que el dominio de competencias comunicativas orales requiere técnicas específicas, y no puede dejarse entregarse su desarrollo únicamente al aprendizaje espontáneo (Vásquez Sánchez, 2022).

En segundo lugar, sobre los maestros que imparten talleres de teatro, oratoria o liderazgo en las universidades de acuerdo a la investigación de Becerra Traver (2017) los resultados sugieren que es necesario incluir talleres de oratoria como parte integral de la formación universitaria, ya que al proporcionar un espacio y maestro especializado se presenta un desarrollo comunicativo más eficiente (Maldonado et al. 2022).

Por último, el miedo a hablar en público es natural, pero no debe dominar al individuo. Comprender y analizar el tema a exponer, en lugar de memorizarlo, ayuda a controlar el miedo.

Es común que en las familias y colegios se fomente el hábito de lectura comprensiva desde la infancia, reforzar dinámicas grupales y círculos de estudio, y normalizar prácticas constantes de exposición como estrategias fundamentales para reducir el miedo escénico (Israel-Viejó et al. 2016) constituyendo esto un modelo de enseñanza donde los padres serían los principales maestros, sin embargo, esto no supone una garantía de que el estudiante desarrolle la habilidad comunicativa o que no padezca de pánico escénico.

En tal sentido las estrategias de enseñanza de los maestros contribuyen al desarrollo del lenguaje, una enseñanza basada en la escritura puede fortalecer las habilidades de construcción del discurso oral (Israel-Viejó et al. 2016). Sin embargo no representa grandes avances en el desenvolvimiento frente al público (Vásquez Sánchez, 2022). La habilidad para hablar en público es una competencia aprendida que necesita formación específica, en tal sentido continúa siendo relevante el enfoque de López Juárez y Rosa Marín (2023) sobre la importancia del factor pedagógico con la implementación de prácticas sistemáticas y retroalimentación adecuada, responsabilidad que recae en los docentes, para el progreso comunicativo asertivo.

Estrategias tecnológicas para mejorar la expresión oral y la reducción del miedo escénico

Como se ha demostrado, la comunicación efectiva es una habilidad fundamental para el éxito profesional, ya que requiere del dominio de elementos lingüísticos, no verbales y tecnológicos, incluyendo el manejo de TIC e inteligencia artificial. En ese contexto, han surgido estrategias innovadoras y efectivas que potencian el desarrollo comunicativo combinando herramientas como los podcast y la realidad virtual (RV). Los artículos analizados dan cuenta de un conjunto de métodos y estrategias orientadas a la persona, otras dirigidas al tipo de audiencia. Así, las voces del miedo presentan la práctica de la expresión oral con un enfoque estructurado y dinámico permite a los estudiantes reducir el miedo escénico y fortalecer su confianza al hablar en público. El uso de los podcasts no solo fomenta la fluidez verbal, sino que también representa una estrategia efectiva para incentivar la participación estudiantil en actividades comunicativas. Según los autores: “Este estudio propone a los podcast de terror latinoamericano aplicados en el contexto educativo como una estrategia didáctica innovadora que contribuye a potenciar la expresión oral de los estudiantes de educación básica superior por medio de una metodología conectada a las TIC que incentive su potencial” Cabrera & Peñafiel (2025, p. 60).

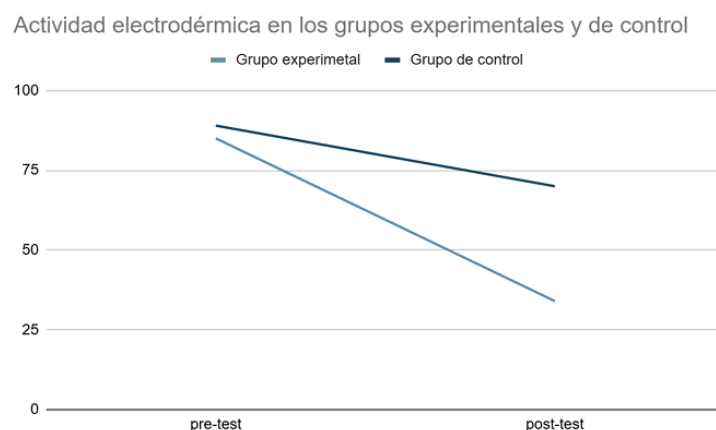
Este enfoque que nos da es importante para los estudiantes antes de ingresar a la universidad, ya que proporciona una base sólida en habilidades comunicativas. Practicar el uso de la voz y

la narración en un entorno estructurado no solo reduce el miedo escénico sino que también mejora y fortalece la seguridad y confianza en los estudiantes al enfrentar o expresarse ante un público. Además, Garzón Forero & Fonseca Cárdenas (2023) señala que el podcast en educación secundaria mejora la autonomía de los estudiantes, refuerzan las habilidades auditivas y comunicativas, y crea un espacio donde los participantes logran desarrollar mayor confianza en su expresión oral. Integrar estas estrategias en la enseñanza fortalece el aprendizaje progresivo de habilidades de comunicación efectiva.

Una vez fortalecidas estas habilidades con herramientas como los podcast, el siguiente paso para consolidarlas es mediante entornos simulados en realidad virtual, y esto permite entrenar habilidades comunicativas en escenarios simulados, reduciendo la ansiedad y mejorando las habilidades en un discurso. La Realidad virtual con distractores analiza el impacto de las simulaciones digitales en la preparación de estudiantes universitarios para hablar en público. De acuerdo con los investigadores: “Los resultados mostraron que el entrenamiento con RV redujo significativamente los niveles de ansiedad en el grupo experimental y no hubo diferencias significativas en el grupo de control. Finalmente, los participantes reportaron una impresión positiva del entrenamiento con RV” Rodero & Larrea (2022, p. 87).

En el siguiente gráfico 4 se muestran los niveles de ansiedad antes y después del entrenamiento con realidad virtual. En el grupo experimental, se observó una reducción significativa en la ansiedad tras la exposición, mientras que en el grupo de control la disminución fue mucho menos marcada. La actividad electrodérmica, que mide la respuesta fisiológica del sistema nervioso ante situaciones de estrés, reflejó que el uso de la realidad virtual ayudó a los participantes a sentirse más cómodos al hablar en público. Esto confirma que la realidad virtual es una herramienta eficaz para mejorar la confianza y reducir el miedo escénico en estudiantes universitarios.

Gráfico 4



Nota: Tomado de Rodero & Larrea (2022, p. 92).

Estos datos revelan que los estudiantes que participaron en la prueba de realidad virtual lograron una notable organización de sus ideas al expresarse. Además, los entrenamientos en estos entornos digitales les permitió desarrollar mayor seguridad en sus habilidades comunicativas, con gran beneficio de las prácticas en escenarios simulados los participantes pudieron enfrentarse poco a poco a situaciones de exposición oral sin la presión inmediata de un auditorio real, ya que hubo una reducción en los niveles de ansiedad. Estos aportes de la realidad virtual generan un impacto positivo y representa como una estrategia innovadora para mejorar las habilidades comunicativas y la expresión oral en el ámbito académico. Desde un enfoque interdisciplinario, la realidad virtual en STEM permite mejorar el aprendizaje significativo y las competencias digitales de los estudiantes. Marrero-Galván & Hernández-Padrón (2022) destacan que la realidad virtual está más integrada en la educación STEM, proporcionando entornos inmersivos que favorecen el desarrollo de competencias esenciales. Y la realidad virtual crea espacios simulados donde los estudiantes pueden practicar y mejorar su capacidad para hablar en público con mayor confianza y preparación. Según Magallanes Rodríguez et al. (2021) la simulación virtual desempeña un papel crucial en la preparación de los estudiantes, brindándoles la oportunidad de practicar gradualmente su expresión oral sin la tensión del público presencial. Este método contribuye al fortalecimiento de la confianza y seguridad de los participantes, optimizando su capacidad para desenvolverse eficazmente en situaciones comunicativas.

Discusión

Los resultados evidencian que el miedo a hablar en público es explicado, principalmente, por factores de tipo psicológico. Todos los autores revisados coinciden en que variables como la autoeficacia percibida, las creencias limitantes, el pensamiento negativo y la rigidez cognitiva son claves para comprender por qué muchos estudiantes enfrentan este tipo de ansiedad. Esta coincidencia refuerza la idea de que las estrategias de intervención no deben centrarse únicamente en mejorar las técnicas de oratoria, sino en fortalecer la percepción del yo y las habilidades emocionales de los estudiantes. También se observa acuerdo entre Viejó Mora y Quinto Saritama (2019) y otros estudios como el de Bravo González et al. (2021), quienes señalan que el ambiente en el aula, la relación con el docente y el apoyo de los compañeros influyen significativamente en la aparición del miedo escénico, lo cual sugiere que también es importante trabajar el contexto educativo y social.

Por otro lado, el estudio de Verano-Tacoronte y Bolívar-Cruz (2015) introduce una tensión interesante: aunque indica que las mujeres muestran menor confianza al hablar en público, también afirma que no existen diferencias estadísticamente significativas entre géneros. Esto se debe a una muestra limitada o a la influencia de factores no medidos. En cuanto a las limitaciones generales, los estudios revisados muestran enfoques diversos y en ocasiones parciales, sin un análisis integrado entre los distintos tipos de factores. Pese a ello, los acuerdos identificados permiten establecer líneas de acción concretas para reducir el miedo a hablar en público. En este sentido, es fundamental promover espacios educativos más seguros y comprensivos que integren de manera equilibrada las dimensiones psicológica, social y pedagógica. Solo así se podrá garantizar una formación más humana y eficaz, en la que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas con confianza y bienestar emocional. Es evidente que en los talleres tradicionales de comunicación oral, como los diseñados e implementados por Maldonado et al. (2022), constituyen una estrategia altamente efectiva para reducir la ansiedad asociada a la expresión pública. Este enfoque confirma la importancia de generar experiencias de aprendizaje prácticas, repetidas y acompañadas, en las que el estudiante no solo aprenda a hablar, sino a confiar en su capacidad para hacerlo.

Otro aspecto fundamental es el valor de las dinámicas participativas en el aula, también destacadas por Maldonado et al. (2022). Estas actividades como debates, exposiciones grupales y foros reducen la presión individual, favorecen el aprendizaje colaborativo y normalizan la experiencia de hablar frente a otros. Se confirma aquí la importancia del entorno social favorece

el desempeño oral, agregando a esto, cuando los estudiantes se sienten acompañados, el miedo escénico se transforma en una experiencia compartida y superable.

Ahora bien, aunque las técnicas de exposición y la práctica estructurada resultan fundamentales, reducir el miedo escénico no es únicamente un problema técnico, sino también emocional y cognitivo, como bien plantea Piguave-Ruíz (2023). En consecuencia, propone que el desarrollo de habilidades socioemocionales debe considerarse una estrategia de afrontamiento esencial, ya que permite al estudiante no solo controlar su ansiedad, sino también redefinir su relación con la audiencia y consigo mismo. Por lo tanto, se plantea que el afrontamiento del miedo escénico debe asumirse como un proceso formativo general, que combine la enseñanza técnica con el fortalecimiento emocional y la intervención pedagógica estructural. Esta visión no solo contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas, sino que también potencia la formación de estudiantes más seguros, empáticos y preparados para interactuar de manera efectiva en los diversos escenarios sociales y profesionales que exige la sociedad contemporánea.

Ver el impacto social y psicológico que conlleva el pánico escénico en la vida normal de los universitarios, como es, este un problema muy común ya que más del 60% de los chicos universitarios según los estudios de los artículos revisados tienen este problema, no solo afectando nuestra vida social, sino fisiológica y cognitivo. Es importante el tener en cuenta las consecuencias que conlleva este déficit de MIP denominado por Hofmann y Dibartolo (2010) siendo este el Miedo a hablar en Público ya que al ser común debemos de darle importancia a su tratamiento, y como este al no ser tratado o de darle la importancia necesaria podemos recurrir a ver estas consecuencias en la vida cotidiana y mayormente visible y repercutida en la vida universitaria como a la hora de exponer siendo este el mas comun o uno en caso muy severo de alrededor de el 6%de la población considerado por la Universidad de Ecuador de Santo Domingo (consulta realizada el 14 de mayo de 2025) el cuál concluyó, de ese porcentaje, tiene un miedo extremo a la hora de hablar en público Pudiendo causar problemas fisiológicos como taquicardia, y también, analizado como una nueva ansiedad social según (Schwartz et.al., 2005).

Con esta información podemos identificar como son las consecuencias y en haya presencia de estos comportamientos de esta nueva ansiedad social al hablar en público, detectar con mayor eficiencia, viéndolo de menor escala o, en caso que sea mucho más severo causando problemas fisiológicos y cognitivos, incluso, padecer de taquicardia o pérdida constante de la memoria según (Clark y Wells, 1995), buscar poder tratarlo de la mejor manera para poder reducir este

miedo tan común. Uno de los impedimentos más comunes es el cómo esto al ser tan normal no se le da la importancia suficiente como para ser tratado y moldeado desde edades bastantes tempranas al igual de la falta de conocimiento sobre sus consecuencias más comunes y presentes siendo estas ignoradas o pasadas por alto ya sea por parte de los padres de los muchachos que presentan este problema o viendo en los artículos revisados en los maestros al mostrar poco conocimiento sobre las maneras de poder ser tratado.

Tras esto resulta importante resaltar que en la educación formal actual, los docentes están orientados a no sólo enseñar contenidos, sino que también con ello influyen en la personalidad, actitudes y habilidades de los estudiantes; especialmente en un proceso educativo tan importante como la universidad que determina exponencialmente la vida profesional del alumno. El estudio de Bravo González (2021) que revela que muchos universitarios sufren ansiedad al hablar en público concluye que existe una brecha entre la autopercepción y el desempeño real de los alumnos. Lo que nos permite plantear el análisis de cómo la intervención docente, mediante estrategias educativas, puede mejorar la competencia oral del alumno. Pues, según la teoría conductista de Skinner (1938), la exposición repetida a modelos comunicativos adecuados podría influir en el desarrollo del lenguaje en el cerebro humano. Por ello, el estilo y estrategias de enseñanza y ambiente educativo que propone un docente son clave para mitigar la ansiedad escénica y fomentar la participación oral.

Con estudios como los de Cabarcas (2018) y Vásquez Sánchez (2022) podemos justificar que el hablar en público requiere de una enseñanza bien planteada y construida, no espontánea ya que se reconoce la importancia del “papel orientado” de la profesión educativa. Esto demuestra la necesidad de inclusión de talleres especializados para favorecer un mejor desarrollo comunicativo (Becerra Traver, 2017). Por ejemplo, la lectura comprensiva y la participación en dinámicas grupales, podrían reducir el miedo escénico, sin embargo, no lo eliminan completamente si consecuentemente no se acompañan complementariamente (Bravo González et al., 2021) y esta responsabilidad de incentivar su desarrollo recae en padres y docentes. Por lo tanto, estos datos indican que los docentes tienen un papel esencial en el desarrollo de la habilidad de hablar en público mediante estrategias activas y prácticas adecuada que debe enseñarse y practicarse sistemáticamente con frecuencia.

En vista de lo que ofrece la implementación de estas estrategias innovadoras, que pueden lograr mejorar las habilidades comunicativas significativamente. Según (Cabrera & Peñafiel, 2025) menciona que “las habilidades de expresión oral son fundamentales para el desarrollo social, académico y profesional”, y Rodero & Larrea (2022) afirma que “la comunicación en público

es fundamental para el éxito profesional”, estos dos autores destacan la importancia de mejorar estas habilidades es importante en el contexto académico ya que en un estudio realizado por (Ferreira et al, 2017) encontró que de 1135 estudiantes universitarios el 63,9% reportan miedo a hablar en público, lo que confirma la necesidad de mejorar esta competencia. Menendez y Zambrano(2022) indican que “el 59% de los estudiantes encuestados no ha logrado desarrollar procesos de comunicación oral con el medio social que los rodea” y esto a causa de “ las estrategias reiterativas empleadas, como las exposiciones o lecturas en voz alta, no son suficientes para promover en el estudiante un aprendizaje profundo ni creativo”.

En el estudio que sostiene van-Ginkel et al. (2019) comparó la práctica de presentaciones en un entorno virtual con retroalimentación sobre comportamiento y actitud frente a una presentación cara a cara con expertos. Los resultados mostraron mejoras significativas en todas las competencias entre la pre y la post prueba.

“Estos estudios respaldan los beneficios del uso de la realidad virtual y, más concretamente, su aplicación como herramienta de retroalimentación, que ha demostrado ser un proceso útil y muy bien acogido por los participantes” (De-Bofarull, 2003; De-Grez et al., 2009).

En este sentido, Martín & Santaolalla(2020) destaca que el enfoque STEM facilita la integración de disciplinas, promoviendo un aprendizaje significativo y destacando el potencial de las herramientas tecnológicas para mejorar la comunicación oral. Además, se afirma que:

“La Realidad Aumentada (RA), la Realidad Virtual (RV) y la Interacción Tangible (IT) pueden apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje”, Abásolo et al. (2017)

De este modo, se refuerza la importancia de explorar estas propuestas tecnológicas para implementarlas en la educación oral.

Conclusiones

El miedo a hablar en público en estudiantes universitarios involucra factores psicológicos, sociales y pedagógicos. A través del análisis de estudios recientes se observa que este tipo de ansiedad no responde únicamente a la falta de práctica o conocimientos técnicos, ya que tiene raíces en cómo se perciben los estudiantes, cómo enfrentan el juicio de los demás y qué apoyo educativo reciben. Las estrategias para abordar este miedo deben considerar tanto el desarrollo de habilidades comunicativas como el manejo emocional, contando con docentes comprometidos y herramientas innovadoras. Aun con ciertas limitaciones metodológicas, estos estudios ofrecen bases útiles para seguir mejorando la formación integral de los estudiantes.

Las consecuencias del miedo a hablar en público o el pánico escénico son aspectos visibles los cuales nos permiten identificar cuál es el estado del problema, denominado por Schwartz como una nueva Ansiedad Social presentada en gran escala. Esto es visible en los jóvenes universitarios, que en los casos más comunes presentan problemas como tartamudeo, sudor en las manos, ticks, etc. De igual forma habiendo problemas más graves perjudicando nuestro sistema fisiológico y cognitivo como lo es la taquicardia, baja presión, pérdida de memoria y más. Siendo estas unas de las consecuencias que podemos más resaltar, por lo tanto darles la importancia necesaria ya que perjudica la salud de los universitarios así mismo su desempeño académico y laboral a futuro.

El miedo a hablar en público representa un desafío relevante dentro del ámbito educativo y formativo, que requiere una atención integral desde múltiples dimensiones. Las estrategias revisadas evidencian que no basta con desarrollar habilidades técnicas de expresión oral; es igualmente necesario atender los aspectos emocionales que inciden directamente en la seguridad y la disposición de los estudiantes a exponerse ante un público. La inclusión de talleres de comunicación, metodologías participativas y propuestas curriculares orientadas al fortalecimiento de la oralidad, contribuyen a generar entornos de aprendizaje más seguros, progresivos y empáticos. Este enfoque no solo favorece el desarrollo de competencias comunicativas, sino que también promueve el crecimiento personal, al permitir que los estudiantes enfrenten sus temores con mayor preparación y acompañamiento. Abordar el miedo escénico desde esta perspectiva amplia resulta clave para una formación más humana, inclusiva y coherente con las necesidades reales del proceso educativo.

Los docentes universitarios son factores determinantes en el proceso de desarrollo de la competencia oral para mitigar el miedo escénico en los alumnos, ya que, no es suficiente con la exposición casual a actividades orales, si no que se requiere que se apliquen estrategias sistémicas activas específicas para fortalecer el desarrollo de estos modelos comunicativos que fomenten la participación. Además de que se ha demostrado que el estilo y ambiente que construye el docente son esenciales para darle seguridad y autonomía al alumno en distintos contextos comunicativos.

Los resultados evidencian la importancia de fortalecer las habilidades de comunicación oral en el ámbito académico, social y profesional. La alta incidencia de miedo a hablar en público subraya la necesidad de estrategias más efectivas que las tradicionales, como exposiciones y lecturas en voz alta. En este sentido, la incorporación de tecnologías innovadoras, como la realidad virtual y los podcast, se ha demostrado útil para mejorar estas competencias,

proporcionando retroalimentación efectiva y promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo. Además, el enfoque STEM permite la integración de disciplinas y el aprovechamiento de herramientas tecnológicas para potenciar la comunicación oral, lo que sugiere que estas metodologías pueden ser clave para mejorar la enseñanza y el desempeño comunicativo de los estudiantes.

Para finalizar e incentivar la investigación de este apartado, las principales limitaciones que presentó el estudio se encuentra la ausencia de un análisis directo del desempeño e influencia de los alumnos con las distintas estrategias presentadas, ya que el presente trabajo se centró en analizar investigaciones previas. Además, los gráficos se presentan como un dato indicativo para evaluar el desarrollo de la competencia en la educación previa. Sin embargo, algunos factores, como el contexto familiar y las características y habilidades individuales de los estudiantes, no se exploraron a fondo, lo que limita la aplicación general de los resultados. En futuras investigaciones, sería útil considerar una observación sistemática de las prácticas docentes y un análisis más detallado de las estrategias pedagógicas que se utilizan con frecuencia para fomentar la competencia oral.

Referencias

- Bados López, A. (2015). Miedo a hablar en público: naturaleza, evaluación y tratamiento. Facultad de Psicología Departament de Personalitat, Avaluació y Tractament Psicològics. Universitat de Barcelona.
- Barkowski, S., Schwartze, D., Strauss, B., Burlingame, G. M., Barth, J., y Rosendahl, J. (2016). Efficacy of group psychotherapy for social anxiety disorder: A meta-analysis of randomized-controlled trials. *Journal of anxiety disorders*, 39, 44–64.
- Barrio del Campo, J. A., y Barrio-Fernández, A. (2018). Análisis de la habilidad comunicativa docente y pautas de actuación. Atraer la atención hablando: un reto para la enseñanza universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 73–84.
- Becerra Traver, M. T. (2017). La habilidad de hablar en público. Una experiencia formativa con estudiantes universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 117–129. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.270631>

- Botella, C. B., García-Palacios, A., & Baños, R. M. (2007). Realidad virtual y tratamientos psicológicos. Editorial Médica.
- Bustamante, F. I. M. (2021). Educación emocional frente al miedo escénico en universitarios. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 13(4).
- Cabrera-Quirola, E., & Peñafiel-Peñafiel, V. (2025). Voces del miedo: podcasts de terror latinoamericano para el desarrollo de la expresión oral de estudiantes de educación básica superior. Cátedra.
- Cabarcas, M., Puertas, E., Hernández, O., Mizger, M., & Caballero, E. (2018). Desarrollo de estrategias metodológicas que permitan mitigar el miedo escénico en los estudiantes de la IED Víctor
- Camargo Álvarez. Cultura. Educación y Sociedad, 9(3), 79–84. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.09>
- Carcavilla Palma, D., & González Robles, V. A. Propuesta de un programa de intervención grupal para el miedo a hablar en público en estudiantes universitarios basado en la Terapia de Aceptación y Compromiso.
- Carnegie, D. (2005). El camino fácil y rápido para hablar eficazmente / The Quick and Easy Way to Effective Speaking. Editorial Sudamericana.
- García Fernández, C. M., Herruzo Cabrera, F., & Raya Trenas, A. F. (2015). Temor a hablar en público en una muestra de estudiantes universitarios españoles. Ansiedad y Estrés, 21.
- García-López, J., Díez-Bedmar, M. B., & Almansa-Moreno, J. M. (2013). From being a trainee to being a trainer: helping peers improve their public speaking skills. Revista de Psicodidáctica, 18(2), 331–342.
- González, M. C. B., Silva, P. O., & Cázares, J. E. V. (2021). Análisis de la ejecución y percepción al hablar en público en universitarios. Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social, 330.
- Herrera, J., & Lindao, K. (2015). Fobias Sociales que Influyen en el Rendimiento Académico de los Estudiantes del Séptimo año de la Unidad Educativa Básica Francisco de Orellana (Tesis de maestría). Universidad de Guayaquil, Guayaquil. Juárez, J. L., & Marín, A. R. (2021). Superación del miedo escénico: Investigación educativa y metodología de intervención con demostraciones realizadas. Wanceulen SL.

- Magallanes Rodríguez, J. S., Rodríguez Aspiazu, Q. J., Carpio Magallón, Á. M., & López García, M. R. (2021). Simulación y realidad virtual aplicada a la educación. *RECIAMUC*, 5(2), 101-110.
- Maldonado, M. A., García, A. G., Crespo, J. M. A., Alós, F. J., & Osella, E. M. M. (2022). Competencia oral y ansiedad: entrenamiento y eficacia en estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, (80), 401-434.
- Marrero-Galván, J. J., & Hernández-Padrón, M. (2022). La trascendencia de la realidad virtual en la educación STEM: una revisión sistemática desde el punto de vista de la experimentación en el aula. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 74(4), 45-63.
- Martín-Cilleros, M. V., Sánchez-Gómez, M. C., Vivar-Simón, M., Vilca-Rodríguez, M., Aguilar-Mescoco, L. N., & Turpo-Gebera, O. W. (2022). Revisión sistemática de la literatura y scoping review en la formación de investigadores. *Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación en la Educación Universitaria*; Pérez-Postigo, GS, Turpo-Geera, OW, Alvarado-Ávalos, G., Torres Fernández, C., Aguadedad-Gómez, I., Eds, 201-212.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica., Recupero de <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Mora, I. V., & Saritama, E. Q. (2019). MIEDO ESCÉNICO Y LA SUPERACIÓN PSICOLÓGICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. *Psicología Unemi*, 3(4), 39–49.
- Mora, I. V., Jiménez, S. Z., & Pinta, V. C. (2016). El miedo escénico en estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro. In *Memorias del segundo Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación innovadora, para un desarrollo humano sostenible* (pp. 379–393). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.
- Piguave-Ruiz, V. A. (2023). Miedo escénico y habilidades socioemocionales lingüísticas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8, 756-771.
- Raja, F. (2017). Anxiety level in students of public speaking: Causes and remedies. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 94–110.
- Rodero Antón, E., & Larrea, O. (2022). Realidad virtual con distractores para superar el miedo a hablar en público en universitarios. *Comunicar*, 72.
- Garzón, A., & Fonseca, L. (2023). El podcast como herramienta para el aprendizaje en educación secundaria: un mapeo sistemático de la literatura. *Revista Miradas*, 18(2), 140-163.

- Sánchez Trujillo, M. D. L. Á., Bernabé-Sánchez, E., Sáenz-Egúsquiza, F. D., & Rodríguez Flores, E. A. (2023). Estrategia metodológica para la mejora de la producción oral en estudiantes universitarios. *Conrado*, 19(95), 7-19.
- Santandreu, R. (2014). Sin miedo: El método comprobado para superar la ansiedad, las obsesiones, la hipocondría y cualquier temor irracional.
- Grijalbo. Vásquez Sánchez, A. M. (2022). Oratoria y competencias comunicativas orales en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4398–4417. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1806
- Viejó-Mora, I., & Quinto Saritama, E. (2019). Miedo escénico y la superación psicológica en estudiantes universitarios. *Psicología UNEMI*.