



Rosario Arroyo González
Ena María Consuelo Evia Ricalde
Claudia de Barros Camargo
(eds.)

Comunicación sostenible de conocimiento en contextos presenciales y/o digitales

Comunicación sostenible
de conocimiento
en contextos presenciales
y/o digitales

Rosario Arroyo González,
Ena M.^a C. Evia Ricalde
y Claudia de Barros Camargo
(eds.)

Comunicación sostenible
de conocimiento
en contextos presenciales
y/o digitales

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Comunicación sostenible de conocimiento en contextos presenciales y/o digitales*

Este libro es parte del proyecto de I+D+i TED2021-129667B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR



Primera edición: agosto de 2024

© Rosario Arroyo González, Ena M.ª C. Evia Ricalde y Claudia de Barros Camargo (eds.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

ISBN: 978-84-10282-15-5

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Imagen de la cubierta: Antonio Hernández Fernández
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Presentación	9
1. Prácticas de enseñanza en un contexto microdigital- multilingüe y su efecto en la argumentación científica ERIC FERNÁNDEZ-LANCHO; ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ	13
2. Dimensiones motivacionales de la comunicación escrita argumentativa universitaria	31
ENA MARÍA CONSUELO EVIA RICALDE	
3. Dimensiones metasociocognitivas y motivacionales en la comunicación escrita argumentativa para la difusión del conocimiento sostenible en la educación secundaria	45
DIANA MARCELA DUQUE SALAZAR	
4. Neuroimagen de la comunicación inclusiva y multilingüe para la sostenibilidad	67
ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ; CLAUDIA DE BARROS CAMARGO	
5. Desarrollo profesional en neurodidáctica para hacer realidad la inclusión del alumnado	77
CRISTINA PINTO DÍAZ	

6. La traducción audiovisual accesible como eje impulsor de la comunicación científica sostenible . . .	89
LAURA CARLUCCI; CHAYMAE KELLOUAI	
7. La audiodescripción museística sostenible y multilingüe.	99
CARLOS NAVAS-VALLEJO	
8. Traducción y aspectos interculturales para el conocimiento sostenible	111
VERÓNICA DEL VALLE CACELA	
9. Difusión del conocimiento sostenible en la historia y la literatura: la historia versada de Íñigo Escalante. . . .	125
JORGE VICTORIA OJEDA	
10. La argumentación visual en el contexto histórico iconográfico de las expediciones de Désiré Charnay y Teoberto Maler a Yucatán durante la segunda mitad del siglo XIX	139
ENA MARÍA CONSUELO EVIA RICALDE; SERGIO QUINTANAR GARCÍA	
11. Difusión del conocimiento sostenible en la literatura: los escritores de Campeche durante el siglo XIX y su noción de la naturaleza	157
EMILIANO CANTO MAYÉN	
12. La sostenibilidad social frente a los conflictos bélicos: de la Guerra de Castas a la venta de indios mayas a Cuba desde un periódico literario del siglo XIX.	165
JORGE MANTILLA GUTIÉRREZ	
13. Gestión cultural para la sostenibilidad.	183
ANNA LA FERLA	

Presentación

La finalidad del presente libro es promover competencias básicas de comunicación y reflexión crítica para la generación y divulgación de conocimiento, como motores de un crecimiento sostenible, esto es, progreso económico global en el respeto a la diversidad social y ecológica, tal y como se recoge en las políticas internacionales y europeas desde las últimas décadas.

Por lo tanto, en primer lugar, en los capítulos 1, 2 y 3 se destaca la necesidad de enseñar en la educación superior y en la educación secundaria competencias de comunicación argumentativa escrita, para la generación de los conocimientos sostenibles y su difusión en las diferentes disciplinas académicas. En este sentido, se describen prácticas de enseñanza de escritura argumentativa científica en un contexto digital-multilingües y su efecto en el aprendizaje. Además, se destacan, especialmente, los factores motivacionales en el aprendizaje de la comunicación argumentativa científica, y la necesaria evaluación de esta para lograr índices de calidad. Igualmente, se expone la necesidad de guiar el aprendizaje de la comunicación argumentativa en la educación secundaria, describiendo las dimensiones escritoras metasociocognitivas y motivacionales que determinan dicho aprendizaje.

En segundo lugar, los capítulos 4 y 5 se focalizan en la neurodidáctica como ámbito de investigación actual que fundamenta, por un lado, la comunicación inclusiva y multilingüe, reclamada por la dimensión social de la sostenibilidad para el progreso

económico sostenible y, por otro, la necesaria formación del docente en los aspectos mencionados.

En tercer lugar, en los capítulos 6, 7 y 8, este libro se ocupa de la traducción como disciplina que se implica en la difusión académica y divulgación cultural del conocimiento científico sostenible. Así pues, se presenta la traducción digital visual y la audiodescripción como competencias que impulsan el conocimiento sostenible, por lo tanto, inclusivo e intercultural. Más específicamente, la audiodescripción museística se perfila como una competencia del traductor que potencia la sostenibilidad en su dimensión económica, social y medioambiental. Por último, se perfila la disciplina de la traducción en su dimensión de fomento de la comunicación intercultural para el intercambio de conocimientos, actitudes y prácticas sostenibles.

En cuarto lugar, en los capítulos 9, 10, 11, 12 y 13, este libro subraya que la sostenibilidad es un modo de pensar, sentir y actuar del presente milenio, y, por consiguiente, tiene que estar presente en todos los sectores culturales, donde se difunde conocimiento. En consecuencia, se tienen que argumentar los datos históricos concretos, destacando la conciencia sostenible social, económica y medioambiental del momento actual en comparación con momentos pretéritos, desde la comprensión de las mentalidades imperantes en cada situación cronológica. Todo ello, analizando recursos tanto escritos como visuales. De igual modo, la literatura, se destaca, es un ámbito privilegiado para este fin. Sin duda, en la interpretación de conflictos bélicos pasados tampoco puede faltar esta actitud sostenible y sus implicaciones para la resolución de conflictos actuales. Por último, la divulgación del conocimiento sostenible se presenta como criterio en la gestión de instituciones culturales al servicio del ciudadano.

En definitiva, en la educación universitarias y en la educación secundaria no puede faltar las prácticas que guían la argumentación escrita, para dar respuesta a los problemas que atenazan el mundo global, y esto es así porque la comunicación escrita argumentativa es un proceso en el que interactúan dimensiones metacognitivas, motivacionales y lingüístico-estructurales, cuya finalidad es la generación, difusión y divulgación del conocimiento científico sostenible. En esta difusión y divulgación, necesariamente, se implican disciplinas como la traducción, la

historia, la literatura, la resolución de conflictos y la gestión institucional; todas ellas dando respuesta a las exigencias de un mundo multilingüe, inclusivo y digital que pretende ser sostenible. Respuestas que pueden estar fundamentadas en disciplinas actuales como la neurodidáctica.

Prácticas de enseñanza en un contexto microdigital-multilingüe y su efecto en la argumentación científica

ERIC FERNÁNDEZ-LANCHO
Universidad Internacional de La Rioja

ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ
Universidad de Granada

1. Introducción

Las sociedades actuales se definen por promover un progreso económico global en el respeto a la diversidad cultural y ecológica, tal y como se recoge en las políticas internacionales y europeas desde las últimas décadas (European Court of Human Rights, 2021). Es decir, las sociedades actuales promueven un progreso económico, ecológico y social sostenible.

Sin duda, no es posible pensar en un progreso sostenible sin el uso y dominio de competencias comunicativas escritas. La razón de esta exigencia reside en que el lenguaje escrito es el instrumento esencial de intercambio y promoción económica, social y cultural a nivel global (Rodríguez *et al.*, 2022). Además, es cómplice del desarrollo cognitivo-neurológico de cada persona. Por último, el lenguaje escrito posibilita el acceso a la información en los contextos digitales que caracterizan las sociedades actuales (Aguilar-Cuesta *et al.*, 2024).

Por lo expuesto, el dominio de la comunicación escrita en todos los ciudadanos, por un lado, garantiza una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y, por otro, aporta oportunidades de aprendizaje permanente para todos; así pues, contribuye al logro de la meta 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en

adelante ODS) (European Court of Human Rights, 2021). Más específicamente, la comunicación escrita posibilita el logro de la meta 4.3 de los ODS, la cual pretende el acceso igualitario de todas las personas a una educación superior técnica, profesional y de calidad, incluida la educación universitaria. Por consiguiente, esta meta demanda en la educación superior prácticas didácticas de calidad para una formación profesional y científica en el respeto de la diversidad humana (Heleta y Bagus, 2020), entre las que no puede faltar las prácticas didácticas de comunicación escrita.

En este marco, una educación superior de calidad es aquella que establece como objetivo de su actuación la mejora de las dimensiones cognitivas, motivacionales y comunicativas de todos los ciudadanos, para posibilitar una cultura de paz y cooperación dentro del desarrollo global sostenible (Pluzhnik y Guiral, 2020). Esta educación debe, pues, focalizarse en el desarrollo de competencias comunicativas escritas, ya que, como se ha mencionado, en la escritura se implican dimensiones cognitivos-lingüísticos, metacognitivas, sociales y motivacionales de desarrollo personal, y, además, posibilita el intercambio que hace posible la cooperación pacífica para incentivar el progreso sostenible.

Más concretamente, en las prácticas didácticas de calidad universitarias no pueden faltar las prácticas que guían la argumentación escrita para dar respuesta a los problemas de sostenibilidad, y esto es así porque la comunicación escrita argumentativa es un proceso en el que interactúan las dimensiones mencionadas con la finalidad de generar, difundir y divulgar el conocimiento científico sostenible, dentro de un campo disciplinar, multidisciplinar o interdisciplinar, y en contextos, prioritariamente, digitales.

Así pues, el objeto de la investigación que se presenta en este capítulo es garantizar la calidad de la educación superior, comprobando el efecto que tiene la implementación de diversas prácticas didáctico-digitales sobre el aprendizaje escritor argumentativo. Se destaca que el aprendizaje de la escritura argumentativa pone en juego dimensiones y operaciones escritora que deben ser promovidas de un modo integrado mediante dichas prácticas, tal y como destaca el modelo metasociocognitivo de la composición escrita (en adelante MCE) (Arroyo, 2009; Arroyo y Fernández-Lancho, 2023).

1.1. El modelo metasociocognitivo de la composición escrita argumentativa en la educación superior

La revisión de la literatura en las últimas décadas destaca que la escritura es un producto resultante de la interacción de diferentes dimensiones u operaciones mentales (MacArthur *et al.*, 2017, con base neurológica (Navarro Rincón *et al.*, 2022) y base sociocultural. Bajo esta premisa, el modelo MCE en la educación superior (Arroyo y Fernández-Lancho, 2023) viene demostrando que la escritura argumentativa para la difusión de conocimiento sostenible es un proceso metasociocognitivo-motivacional, focalizado en la adecuada estructuración textual, a fin de garantizar la comunicación eficaz a un auditorio científico concreto, en contexto digitales y multilingües.

Diversas investigaciones dentro del modelo MCE constatan las siguientes dimensiones escritoras que interactúan en el aprendizaje de la comunicación argumentativa, en consonancia con otras investigaciones en el campo:

- a) En la dimensión metasociocognitiva (que incluye las dimensiones cognitivo-lingüística, metacognitiva y sociocultural) se identifican operaciones de planificación, transcripción y revisión de la escritura; la autorregulación y el control en las tareas de escritura, la consideración de la audiencia, la identidad personal en la escritura, y las funciones del texto (Arroyo y Gutiérrez-Braojos, 2016).
- b) En la dimensión cognitivo-lingüística escritora, se destaca la transcripción de la estructura del texto argumentativo organizada en movimiento y pasos. Los movimientos y pasos estructurales son entendidos como secciones diferenciadas del texto que cumple una función comunicativa e incluyen elementos sintácticos y semánticos concretos (Swales, 2011). En Arroyo y Jiménez-Baena (2016) se identifican los movimientos y pasos argumentativos que garantizan la eficacia comunicativa del texto argumentativo universitario.
- c) En la dimensión motivacional de la escritura se destaca la autoeficacia argumentativa, la cual determina en qué medida el sujeto se percibe eficaz cuando escribe un ensayo argumentativo de carácter científico (Arroyo *et al.*, 2016).

Las investigaciones demuestran las asociaciones entre las dimensiones metasociocognitiva y la autoeficacia escritora tanto en lengua materna (español) como en la primera lengua extranjera (inglés) (Arroyo, Fernández-Lancho, de la Hoz-Ruiz, 2021). También se demuestra la interconexión de operaciones metacognitivas, cognitivo-lingüísticas, motivacionales y socioculturales que crea una estructura mental metasociocognitiva de la escritura (Arroyo, Fernández-Lancho, y Maldonado, 2021). Además, se comprueba el poder predictivo de la autoeficacia argumentativa, sobre la dimensión metasociocognitiva de la escritura, así como, sobre la estructuración del ensayo argumentativo científico (Arroyo *et al.*, 2020).

Sin duda, esta conceptualización interconectada de dimensiones metasociocognitivas y motivacionales con la estructuración textual argumentativa de la escritura científica fundamenta el diseño e implementación de prácticas didáctico-digitales eficaces, es decir, que producen un efecto en el aprendizaje de dichas dimensiones.

1.2. Prácticas didáctico-digitales de escritura argumentativa en la educación superior y su efecto en el aprendizaje de dimensiones escritoras

Fundamentados en el modelo MCE, diversos estudios comprueban el efecto de contextos didáctico-digitales (bien bilingües, bien multilingües) sobre las dimensiones escritas, mencionadas anteriormente.

En el estudio de Arroyo *et al.* (2016) se aplica un diseño mixto de estudio de casos múltiple que permite comprobar la mejora en autoeficacia escritora y en la dimensión metasociocognitiva tanto en L1 (español) como en L2 (inglés). En esta investigación las prácticas didáctico-digitales se contextualizan en un curso de escritura científica multilingüe, disponible en la Plataforma Moodle, con acceso identificado. En esta plataforma se proponen tareas de escritura que siguen una cadena de enseñanza inspirada en Graham y Harris (2005), identificando los siguientes episodios: 1) Discusión de las estrategias para construir, planificar, organizar y revisar un texto argumentativo científico. 2) Ejemplificación de las estrategias. 3) Memorización de los pasos de las estrategias. 4) Aplicación de las estrategias con apoyos. 5) Aplicación de la estrategia de forma independiente. En este estudio se desta-

ca la necesidad de incluir prácticas didáctico-digitales que guíen la estructuración del texto argumentativo.

1. En el estudio de Arroyo, Fernández-Lancho, y Martínez (2021) se despliega un diseño cuasiexperimental mixto con grupo experimental y grupo control y dos medidas, pretest-postest, para tres variables dependientes: *a)* metasociocognición escritora, *b)* autoeficacia argumentativa, y *c)* estructuración argumentativa-científica. La variable independiente es un entorno digital bilingüe (español e inglés) llamado *escritura argumentativa* (en adelante AE) disponible en Moodle. Las prácticas didáctico-digitales del AE siguen una cadena instruccional donde se integra el modelo de enseñanza de la escritura basada en el género textual (*genre-based writing instruction model*, en adelante GBWI) (Humphrey y Macnaught, 2011) con el modelo enseñanza de la escritura basada en tecnología web (*Web-based Writing Instruction*, en adelante WBWI) (Palermo y Wilson, 2020). Así, se identifican los siguientes episodios: 1) construcción del ámbito donde se explora la funcionalidad y el sentido del ensayo argumentativo científica, así como, el posible tema de este; 2) deconstrucción de la estructura de un texto argumentativo modelo, identificando sus movimientos y pasos; 3) construcción del ensayo argumentativo, planificando, organizando y revisando un borrador de forma conjunta; 4) construcción del ensayo argumentativo de forma independiente.

Los resultados de estas investigaciones demuestran que mejoran, significativamente, las dimensiones escritas medidas en la lengua materna (español), y se destaca la necesidad de extender estos efectos a muestras más amplias y a más idiomas, reforzando prácticas colaborativas y motivacionales.

En los estudios de Arroyo, Fernández-Lancho, y de la Hoz-Ruiz (2021) y Arroyo, Fernández-Lancho, y Maldonado (2021), usando el mismo diseño de investigación descrito anteriormente se evalúan los efectos de un sistema digital llamado *Ensayo Científico Multilingüe* (en adelante ECM). El ECM aplica la misma cadena de enseñanza del AE, pero se amplía la oferta de idiomas. Asimismo, el ECM incluye el uso de la wiki y agrupamientos de estudiantes, el uso de videos, Slideshare, Prezi y Formularios de

Google. Los resultados de ambos estudios demuestran que el ECM produce un efecto significativo sobre todas las variables de aprendizaje argumentativo escritor medidas, tanto en L1 como en L2. Además, se confirman los efectos del ECM sobre el aprendizaje escritor, en L1 sobre: *a)* cada una de las operaciones identificadas en la dimensión metasociocognitiva de la escritura; *b)* la autoeficacia argumentativa; *c)* los movimientos argumentativos, y *d)* los pasos argumentativos.

Los hallazgos mencionados consolidan la calidad de las prácticas didáctico-digitales del ECM, fundamentado en el modelo MCE, y aplicando la cadena de enseñanza GBWI en WBWI, para guiar la escritura argumentativa con propósitos científicos.

No obstante, es importante señalar que los estudios señalados han destacado la necesidad de introducir innovaciones didácticas que potencien el aprendizaje de la estructura o género textual argumentativo científico, en conexión con otras dimensiones escritas. Así pues, se proponen innovaciones como la reducción de las tareas y contenidos, permitiendo, así, una mayor flexibilidad en el diseño e implementación de las prácticas de enseñanza para su focalización en procesos escritores y en el género textual.

Respondiendo a estas propuestas se ha diseñado el *Sistema Microdigital Argumentación Escrita* (en adelante MAE). Todas las innovaciones del MAE se ubican en el enfoque procesos-género textual (Huang and Zhang, 2022) e incorpora los principios pedagógicos del *microlearning* (Javorcik *et al.*, 2023). En este marco teórico, el MAE pretende guiar la construcción de un texto argumentativo científico, concentrando la atención y el esfuerzo del estudiante en tareas clave, a fin de adquirir habilidades escritoras con el menor esfuerzo y la máxima motivación. El MAE, por lo tanto, es un sistema de aplicaciones, herramientas y recursos digitales que invita al profesor a diseñar e implementar sus propias cadenas de enseñanza.

El fin último de la presente investigación es comparar el efecto de diferentes prácticas didácticas-digitales sobre el aprendizaje de las dimensiones escritas argumentativas. Estas prácticas de enseñanza de la escritura argumentativa serían, en realidad, recontextualizaciones de las prácticas sociales del MAE. Van Leeuwen (2008) define los elementos que siempre forman parte de una práctica social son: participantes, acciones, modos de actuación,

condiciones de elegibilidad, tiempos, ubicaciones, recursos, estilos de presentación. Por lo tanto, a medida que los participantes (profesores y estudiantes) se involucran en la recontextualización de las prácticas sociales del MAE transforman estos elementos en selecciones, sustituciones, eliminaciones, reordenamientos y adiciones.

En definitiva, las prácticas sociales del MAE se recontextualizan en diferentes prácticas didáctico-digitales bajo el enfoque tanto de procesos-género textual (Huang and Zhang, 2022) como de *microlearning* (Salinas y Marín, 2014). Ambos enfoques se describen seguidamente.

1.3. Recontextualización de prácticas de escritura argumentativa en un sistema *microlearning*

El enfoque procesos-género textual es una propuesta ecléctica que asume la perspectiva de la enseñanza de la escritura como un proceso focalizado en el género textual (Badger y White, 2000). En lugar de entender la enseñanza de la escritura como una serie de actividades lineales, el enfoque procesos-género textual en un modelo de enseñanza de la escritura que enfatiza los aspectos cognitivos, metacognitivos, lingüísticos, afectivos y socioculturales de la misma. Una importante ventaja del enfoque procesos-género textual es que explicita la necesaria focalización en la estructura textual de cada género y a la vez incorpora prácticas de enseñanza que fomentan los procesos, o dimensiones escritoras mencionadas (Huang y Zhang, 2020; Teng, 2022). En definitiva, el enfoque de procesos-género textual permite a los estudiantes identificar la relación entre lo que desean comunicar y las estructuras gramaticales de un género textual particular; mientras se someten al proceso de preescritura, redacción, revisión, edición y publicación (Huang y Jun Zhang, 2019).

Dentro del enfoque descrito, VanDerHeide y Newell (2013), aplicando el método analítico *instructional chaining* (cadena de enseñanza), describen episodios didácticos clave (tabla 1), implementados por profesores expertos en la enseñanza de la escritura argumentativa. En realidad, esos episodios captan la recontextualización de prácticas sociales de la escritura argumentativa en el aula, que se presumen efectivas en el aprendizaje de la comunicación argumentativa escrita.

Tabla 1. Cadena de enseñanza de escritura argumentativa

Cadena de enseñanza: de la enseñanza en grupo a la enseñanza individual			
Sesión 1 <ul style="list-style-type: none"> • Maestro presenta tema • Estudiantes escriben en el ordenador • Maestro pregunta a todo el grupo (40 min)	Sesión 2 <ul style="list-style-type: none"> • Maestro presenta razones a favor • Estudiantes escriben en el ordenador • Maestro pregunta a todo el grupo (40 min)	Sesión 3 <ul style="list-style-type: none"> • Maestro incluye contraargumentaciones • Estudiantes escriben en el ordenador • Maestro pregunta a todo el grupo (40 min)	Sesión 4 <ul style="list-style-type: none"> • Maestro incluye refutaciones • Estudiantes escriben en el ordenador (30 min)
Cadena de enseñanza: inmersión en el tema y taller de escritura			
Sesión 1 <ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre un tema (40 min)	Sesión 2 <ul style="list-style-type: none"> • Discusión del punto de vista sobre un tema (30 min)	Sesión 3 Maestro introduce indicaciones de escritura y rúbrica Alumnos evalúan antiguos trabajos (30 min)	Sesión 4 Evaluación del maestro Alumnos presentan propuesta en grupo pequeño Maestro recuerda elementos importantes de la escritura (20 min)
Cadena de enseñanza: práctica recurrente en la argumentación antes de escribir			
Sesión 1 <ul style="list-style-type: none"> • Introducción del modelo Tourmin • Demostración de cómo desarrollar un argumento • Práctica en pequeño grupo (40 min)	Sesión 2 <ul style="list-style-type: none"> • Revisión estructura argumentativa • Práctica en pequeño grupo (45 min)	Sesión 3 <ul style="list-style-type: none"> • Revisión procesos escritura argumentativa • Práctica en pequeño grupo • Debate en grupos • Revisión argumentos • Debate en grupo (40 min)	Sesión 4 <ul style="list-style-type: none"> • Revisión elementos argumentativos y del ensayo • Estudiantes escriben un borrador (40 min)

Fuente: modificado de VanDerHeide y Newell (2013, p. 316)

Así, para favorecer el aprendizaje argumentativo escritor de carácter científico, en el presente estudio se implementan diferentes cadenas de enseñanza inspiradas en las que se muestran en la tabla 1, usando recursos, aplicaciones y herramientas digitales, diseñadas bajo los principios pedagógicos del *microlearning*.

El *microlearning*, en su origen (Hug, 2006), promulga prácticas didácticas conectadas con el aprendizaje de la era digital: ubicuo y accesible, por lo tanto, asociado a dispositivos móviles.

El *microlearning* emerge del microcontenido, o pequeños fragmentos de contenido digital (píldoras de aprendizaje) en un estado de permanente flujo y circulación. Así pues, exige: *a*) selección de objetivos clave y contenidos acotados y sencillos; *b*) micropasos didácticos; *c*) visualizaciones y modelajes de los aprendizajes; y *d*) interacción de las microunidades de contenido (Salinas y Marín, 2014); todo ello, para lograr el aprendizaje de competencias básicas con el mínimo esfuerzo por parte de todos los estudiantes.

En la revisión de la literatura de la educación superior se aprecia una total ausencia de estudios focalizados en comparar la eficacia de prácticas de escritura argumentativa en sistemas *microlearning*, en la educación superior. Por esta razón, este estudio promueve la investigación para responder a una pregunta básica para la calidad educativa en la universidad: ¿Qué prácticas de enseñanza de la escritura en sistemas *microlearning* tienen mayor efecto en el aprendizaje argumentativo escrito en la educación superior?

Seguidamente, se presenta la metodología a seguir para responder a este interrogante.

2. Metodología

A fin de comparar diferentes prácticas de enseñanza de la escritura argumentativa usando un sistema *microlearning* en la educación superior, se propone aplicar un diseño de investigación cuasiexperimental, con dos medidas repetidas pre y postest, para cuatro variables dependientes y cuatro variables independientes, con un grupo control y tres grupos experimentales.

Los participantes en este estudio son estudiantes universitarios con el español como lengua materna. Así, a los estudiantes de tres grupos naturales, a través de sus profesores en las asignaturas del currículo, se les ofrece la oportunidad de participar en una experiencia didáctica novedosa. Esta consiste en la construcción de un ensayo argumentativo guiado por prácticas de enseñanza, usando las aplicaciones, recursos y herramientas del MAE. Este ensayo argumentativo es utilizado por el profesor como instrumento de evaluación de la asignatura, si bien la adscripción a las prácticas de escritura argumentativa (en adelante PEA) son

optativas. Para cada grupo natural se diseña una modalidad de PEA. Esas modalidades son diferentes cadenas de enseñanza que recontextualizan las prácticas sociales que ofrece el MAE.

Seguidamente, se explican las variables independientes de este estudio, esto es, las tres modalidades de PEA que son implementadas con cada grupo de estudiantes.

2.1. Prácticas de escritura argumentativa usando el MAE

Todos los estudiantes de esta investigación están matriculados en el MAE. Este se desarrolla en el sistema de gestión de aprendizaje de código abierto llamado Moodle. El MAE se presenta con una interfaz en los siguientes idiomas: español, inglés, alemán, italiano, por lo cual crea un espacio digital multilingüe que permite el aprendizaje escritor a la diversidad de estudiantes que acoge la universidad. Cada estudiante puede elegir el idioma en que construye su texto argumentativo (siendo una de ella la lengua materna), sobre un tema dado por el docente en el marco de una asignatura, y como actividad de evaluación calificable en dicha asignatura.

El MAE se organiza por secciones y fases, que se describen seguidamente:

- *Sección general*, donde se presenta en documentos HTML: a) los profesores y colaboradores responsables del MAE, b) las competencias clave de comunicación argumentativa escrita que se promueven con el MAE, c) una temporalización de las diferentes fases que se describen seguidamente, así como d) foros de novedades y consulta.
- Fase 1: *Evaluación inicial*, en la que se aplica el recurso *Cuestionario sobre metasociocognición* y se demanda escribir un ensayo argumentativo corto sobre un tema dado por el profesor con relación a la asignatura que se imparte.
- Fase 2: *Reflexión y modelaje*, en la que se muestra un modelo de ensayo argumentativo corto y un foro de discusión.
- Fase 3: *Análisis estructural*, en la que se ofrecen micro vídeos editados en YouTube, que explican los movimientos y pasos retóricos de un ensayo argumentativo de carácter científico.
- Fase 4: *Evaluación media*, en la que se aplican los recursos de la fase 1.

- Fase 5: *Autoevaluación y revisión por pares*, en la que los estudiantes utilizan la herramienta Taller de Moodle, para comprobar la calidad del propio ensayo escrito en la fase 4. También cada estudiante puede evaluar el ensayo de un compañero a partir de dos micro rúbricas que miden, por un lado, aspectos semánticos, sintácticos y, por otro, los pasos y movimientos estructurales de la argumentación científica.
- Fase 6: *Ensayo colaborativo*, en la que se invita a los estudiantes a producir un texto argumentativo con las aportaciones de todos, a través de una Wiki.
- Fase 7: *Evaluación final*, en la que se aplican los recursos de la fase 1.

En definitiva, el MAE es un sistema de: *a)* aplicaciones, es decir, instrumentos integrados en Moodle con una configuración sencilla, como los foros; *b)* recursos, es decir documentos que se adjuntan o enlazan a Moodle en diferentes formatos (PDF, Word, URL...), como los modelos de ensayos argumentativos o los videos; y *c)* herramientas, o instrumentos integrados en Moodle que necesitan de una configuración más compleja, como el taller. Todas estas aplicaciones, recursos y herramientas digitales se ajustan a los principios pedagógicos del *micro-learning*, para promover procesos de escritura focalizados en la estructura textual argumentativa científica, como ya se ha explicado.

Es importante destacar que el MAE no es una estructura didáctica lineal fija, se trata de un sistema digital con una intención pedagógica que es ofrecida al profesor para que pueda describir e implementar sus propias PEA. Así pues, para ilustrar esta flexibilidad, se describen tres modelos de PEA implementadas con el MAE, inspirados en los modelos de prácticas descubiertos por VanDerHeide y Newell (2013). Estas son:

- Prácticas individualizadas (PI)*: son prácticas que parten de la reflexión en grupo para focalizarse en el aprendizaje argumentativo del individuo.
- Prácticas grupales o colectivas (PC)*: son prácticas de inmersión en el tema de texto, para reflexionar grupalmente sobre los criterios de calidad de los ensayos argumentativos, seguidas de un taller de escritura argumentativa.

- e) *Prácticas colectivas cooperativas intensivas* (PCOI): son prácticas que combinan diferentes agrupamientos, para trabajar, recurrentemente, la argumentación antes de escribir el texto definitivo.

Cada una de estas prácticas se traducen en diferentes episodios didácticos para los que se seleccionan, sustituyen, eliminan, reordenan o adicionan diferentes aplicaciones, recursos y herramientas en el MAE.

Por otro lado, el grupo control no sigue ningún tipo de PEA con el MAE, más allá de la fase 1 y la fase 7, en sesiones presenciales.

Así, a continuación, se muestran los instrumentos aplicados y análisis realizados en la investigación.

2.2. Recogida y análisis de datos

Los instrumentos aplicados para medir las variables dependientes de esta investigación son:

- a) *Cuestionario sobre metasociocognición* (en adelante CM1 para el pretest y CM2 para el postest) (Arroyo, Fernández-Lancho y Maldonado, 2021). Este consiste en una entrevista escrita que consta de 20 preguntas cerradas. Los ítems están diseñados para extraer información sobre competencias cognitivas-lingüísticas, metacognitivas y socioculturales de la escritura que conoce el sujeto.
- b) *Escala de autoeficacia argumentativa* (en adelante EA1 para el pretest y EA2 para el postest) (Arroyo, Fernández-Lancho y Maldonado, 2021). Esta escala incluye 10 ítems. Los ítems extraen información sobre cómo los estudiantes se perciben en el desempeño de escribir un ensayo argumentativo.
- c) Por último, cada estudiante escribe un ensayo argumentativo corto (pre y post), sobre un tema determinado por el profesor de la asignatura en cuestión.

En el análisis de los datos se aplican técnicas cualitativas, con la aplicación de dos rúbricas para determinar la calidad argumentativa de los ensayos escritos por los estudiantes. Una rúbrica mide la voz, la sintaxis, la puntuación y ortografía (en adelan-

te SS1 para el pretest y SS2 para el postest), y la otra mide la estructuración argumentativa científica del ensayo (en adelante E1 para el pretest y E2 para el postest). Igualmente se aplican técnicas cuantitativas como estadísticos descriptivos.

Seguidamente, se presentan algunos de los resultados obtenidos hasta el momento.

3. Resultados

Para responder a la pregunta planteada, este estudio aplica un diseño de investigación cuasiexperimental, con dos medidas repetidas pre y postest, para cuatro variables dependientes y cuatro variables independientes, con un grupo control y tres grupos experimentales, como ya se ha mencionado.

Todos los participantes en este estudio son estudiantes universitarios con el español como lengua materna, cursando el primer curso del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España).

A continuación, se muestran los datos descriptivos correspondientes a la media y mediana de CM, EA, SS y E pre y postest, de los grupos control y los grupos experimentales que siguieron las prácticas PI, PC y PCOI (tabla 2).

La tabla 2 muestra, en primer lugar, que el grupo control presenta una media similar o más alta en el pretest que en el postest de todas las variables medidas, excepto en la autoeficacia argumentativa (EA), donde la media del postest es más alta. En cuanto al grupo experimental PI, se detecta que en todas las variables la media del postest es más alta que la del pretest. Por otro lado, en el grupo experimental PC se observa, igualmente, un aumento de las medias en el postest, excepto en la sintaxis (SS), donde es prácticamente similar. Por último, con relación al grupo experimental PCOI, todas las medias de las variables son más altas en el postest que en el pretest. Así pues, teniendo en cuenta la poca diferencia en las medias en el grupo control y las diferencias en la mayoría de las variables de las diferentes prácticas de enseñanza, se prevé que el efecto de estas prácticas de enseñanza mediante el curso MAE sea positivo.

Estos resultados invitan a que en futuras investigaciones se realicen análisis, tales como: pruebas de normalidad mediante

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

	CM1	CM2	EA1	EA2	SS1	SS2	E1	E2
Grupo control								
N	80	80	80	80	80	80	80	80
Media	1327,00	1392,20	588,65	631,94	20,40	19,84	18,04	18,27
Prácticas individualizadas (PI)								
N	45	45	45	45	45	45	45	45
Media	1354,89	1437,89	576,18	639,91	15,04	18,27	7,67	19,07
Prácticas grupales o colectivas (PC)								
N	60	60	60	60	60	60	60	60
Media	1376,18	1476,32	614,70	647,68	21,18	21,20	16,12	18,98
Prácticas colectivas cooperativas intensivas (PCOI)								
N	74	74	74	74	74	74	74	74
Media	1274,01	1406,22	578,43	641,76	19,86	22,30	13,81	33,58

N = número de participantes

Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk; Anovas, prueba t para muestras relacionadas y prueba de Wilcoxon. Todo esto a fin profundizar en los efectos de las diferentes prácticas de enseñanza argumentativas haciendo comparaciones intragrupos e intergrupos.

4. Conclusión

En esta investigación se explora el impacto de tres modalidades de PEA en un entorno didáctico-digital multilingüe; estas son: presencial individualizado (PI), presencial colectivo (PC) y presencial cooperativo intensivo (PCOI).

Se abre, entonces, la posibilidad de describir cuáles de las prácticas mencionadas emergen como las más prometedoras para guiar las dimensiones de la escritura, medidas. Es decir, esta investigación permitirá comprobar, en próximos análisis, el efecto de diferentes PEA, usando un sistema *microlearning* sobre el aprendizaje metasociocognitivo escritor, la autoeficacia escritora argumentativa y sobre la calidad del texto argumentativo.

Los resultados presentados permiten destacar que la enseñanza de la escritura argumentativa en entornos *microlearning* abre nuevas posibilidades para el desarrollo metasociocognitivo escritor, la motivación hacia la escritura argumentativa de carácter científico (medida por la autoeficacia escritora), y la calidad del texto argumentativo.

El análisis comparativo del grupo control y los tres grupos experimentales (uno por cada modalidad de PEA) podrá mostrar en qué grupos existen diferencias significativas entre las medidas pretest y postest de los diferentes grupos. Por otra parte, el tamaño del efecto mostrará qué grupos han experimentado un mayor aumento.

En definitiva, con esta investigación se abre la posibilidad de comprobar qué modalidad de PEA tienen un impacto positivo en el aprendizaje de la escritura argumentativa, de este modo se podrá demostrar qué procesos en la enseñanza de la escritura argumentativa científica fortalecen la metasociocognición escritora, la autoeficacia argumentativa de los estudiantes, y la calidad del texto argumentativo científico. Estos hallazgos permitirán orientar con mayor eficacia el aprendizaje escritora argumentativo de carácter científico para la sostenibilidad en diferentes disciplinas y de un modo multilingüe.

5. Referencias bibliográficas

- Aguilar-Cuesta, Á. I., Colomo-Magaña, E. y Ruiz-Palmero, J. (2024). El papel de la tecnología educativa en las ciencias sociales: Análisis bibliométrico. *Texto Livre*, 17, e46791-e46791. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.46791>
- Arroyo, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita: Interculturalidad y tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Nativola.
- Arroyo, R., De la Hoz-Ruiz, J. y Montejo, J. (2020). The 2030 Challenge in the Quality of Higher Education: Metacognitive, Motivational and Structural Factors, Predictive of Written Argumentation, for the Dissemination of Sustainable Knowledge. *Sustainability*, 12(19), art. 19. <https://doi.org/10.3390/su12198266>
- Arroyo, R. y Fernández-Lancho, E. (2023). *Escritura científica multilingüe para la sostenibilidad*. Comares.

- Arroyo, R., Fernández-Lancho, E. y de la Hoz-Ruiz, J. (2021). Technologies for Learning Writing in L1 and L2 for the 21st Century: Effects on Writing Metacognition, Self-Efficacy and Argumentative Structuring. *Journal of Information Technology Education: Research*, 20, 87-116. <https://doi.org/10.28945/4705>
- Arroyo, R., Fernández-Lancho, E. y Maldonado, J. A. (2021). Learning Effect in a Multilingual Web-Based Argumentative Writing Instruction Model, Called ECM, on Metacognition, Rhetorical Moves, and Self-Efficacy for Scientific Purposes. *Mathematics*, 9(17), 2119. <https://doi.org/10.3390/math9172119>
- Arroyo, R., Fernández-Lancho, E. y Martínez, E. (2021). Digital Competence in Learning Written Academic Argumentation. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 16(1), 115-121. <https://doi.org/10.1109/RITA.2021.3052678>
- Arroyo, R. y Gutierrez-Braojos, C. (2016). Competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 135-147. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.221191>
- Arroyo, R. y Jiménez-Baena, A. F. (2016). Estructuración del ensayo científico sobre contenidos interculturales y competencias escritoras en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 351-367. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.230611>
- Arroyo, R., Jimenez-Baena, A. y Sánchez, E. (2016). Eficacia de un curso en PLE, multilingüe, para la enseñanza del ensayo científico. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 400-422.
- Badger, R. y White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- European Court of Human Rights (2021). *Convenio Europeo de Derechos Humanos*. <https://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=home>
- Graham, S. y Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Paul H. Brookes.
- Heleta, S. y Bagus, T. (2020). Sustainable development goals and higher education: Leaving many behind. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00573-8>
- Huang, Y. y Jun Zhang, L. (2019). Does a Process-Genre Approach Help Improve Students' Argumentative Writing in English as a Foreign Language? Findings From an Intervention Study. *Reading & Writing Quarterly*, 36(4), 339-364. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1649223>

- Hug, T. (2006). Microlearning: A New Pedagogical Challenge (Introductory Note). En: T. Hug, M. Lindner y P. A. Bruck (eds.). *Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies After E-Learning: Proceedings of Microlearning Conference 2005: Learning & Working in New Media* (pp. 8-11). Innsbruck University Press.
- Hsu, W.-C. y Liu, G.-Z. (2019). Genre-based writing instruction blended with an online writing tutorial system for the development of academic writing. *Digital Scholarship in the Humanities*, 34(1), 100-123. <https://doi.org/10.1093/llc/fqy021>
- Humphrey, S. y Macnaught. L. (2011). Revisiting Joint Construction in the Tertiary Context. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 34(1), 98-116.
- Javorcik, T., Kostolanyova, K. y Havlaskova, T. (2023). Microlearning in the Education of Future Teachers: Monitoring and Evaluating Students' Activity in a Microlearning Course. *Electronic Journal of E-Learning*, 21(1), art. 1. <https://doi.org/10.34190/ejel.21.1.2623>
- Kadmiry, M. (2021). The Comparison between the Process-oriented Approach and the Product-oriented Approach in Teaching Writing The Case of Moroccan EFL Students in Preparatory Classes for the Grandes Ecoles. *Arab World English Journal*, 12(1), 198-214. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no1.14>
- MacArthur, C. A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (2017). *Handbook of Writing Research* (2.ª ed.). Guilford Press.
- Navarro Rincón, A., Carrillo López, M. J., Solano Galvis, C. A. e Isla Navarro, L. (2022). Neurodidactics of Languages: Neuromyths in Multilingual Learners. *Mathematics*, 10(2), art. 2. <https://doi.org/10.3390/math10020196>
- Palermo, C. y Wilson, J. (2020). Implementing Automated Writing Evaluation in Different Instructional Contexts: A Mixed-Methods Study. *Journal of Writing Research*, 12(vol. 12 issue 1), 63-108. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.04>
- Pluzhnik, I. L. y Guiral, F. H. A. (2020). Modelling a High Quality Education for International Students. *Obrazovanie I Nauka-Education and Science*, 22(6), 49-73. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-6-49-73>
- Rodríguez, M. E., Fortunato, I. y Cruz, J. A. S. (2022). La lengua escrita para la producción de textos científicos-académicos en deconstrucción rizomática. *Revista EntreLinguas*, e022034-e022034. <https://doi.org/10.29051/el.v8i00.16878>

- Salinas, J. y Marín, V. I. (2014). Pasado, presente y futuro del micro-learning como estrategia para el desarrollo profesional. *Campus Virtuales*, 3(2), 46-61.
- Swales, J. (2011). Coda: Reflections on the future of genre and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 20(1), 83-85. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.005>
- VanDerHeide, J. y Newell, G. E. (2013). Instructional Chains as a Method for Examining the Teaching and Learning of Argumentative Writing in Classrooms. *Written Communication*, 30(3), 300-329. <https://doi.org/10.1177/0741088313491713>

Dimensiones motivacionales de la comunicación escrita argumentativa universitaria

ENA MARÍA CONSUELO EVIA RICALDE
Centro de Apoyo a la Investigación Histórica y Literaria de Yucatán

1. Introducción

La escritura argumentativa en el ámbito educativo se considera una herramienta fundamental para el aprendizaje, ya que facilita la reflexión, el intercambio de puntos de vista, el razonamiento, la refutación de ideas, el debate de conocimientos y el aprendizaje activo (Keith y Lundberg, 2018; Lombardi *et al.*, 2018; Iordanou *et al.*, 2019; Keith *et al.*, 2022). El desarrollo de competencias argumentativas y escritas y el dominio, así como el dominio de habilidades de argumentación y redacción, debe iniciarse desde las primeras etapas y perfeccionarse en el nivel universitario, contribuyendo a la consolidación de perfiles profesionales (Evia, 2023).

La competencia argumentativa entraña complejidades cognitivas y lingüísticas e implica la habilidad para realizar comunicaciones adecuadas y eficientes derivadas de interacciones argumentativas, con la finalidad de que los individuos puedan persuadir acerca de sus puntos de vista (Rapanta *et al.*, 2013; Rapanta y Macagno, 2022). Para su puesta en práctica, se requiere del dominio de los contenidos argumentados, la estructuración lógica y, en general, del dominio de habilidades para plantear los argumentos e informar a las audiencias. Esto supone la realización de procedimientos para la organización de ideas, el desarrollo de razonamientos, la elaboración de argumentos y contraargumen-

tos y el dominio de habilidades para la comprensión e interpretación lectora. En el caso de la elaboración de textos argumentativos se requiere, además, del conocimiento de reglas de escritura y de aspectos formales de redacción. La escritura de textos argumentativos muchas veces resulta una actividad difícil y poco atractiva para los estudiantes.

Las investigaciones han demostrado la relación existente entre motivación y escritura y cómo la motivación puede constituir un factor predictivo del rendimiento en la escritura (Graham *et al.*, 2017; Graham, 2018; De Smedt *et al.*, 2018, 2023; Boscolo y Gelati, 2019; Wright *et al.*, 2020; Camacho *et al.*, 2021; Rasteiro y Limpo, 2022).

La motivación consiste en un constructo dinámico compuesto por actitudes, intereses, percepciones, creencias, conceptos y juicios que orientan las acciones y explican la dirección, intensidad y durabilidad del comportamiento en la consecución de objetivos determinados (Wentzel y Miele, 2016; Limpo y Alves, 2017; Camacho *et al.*, 2022).

La motivación para escribir varía según las diferentes etapas de desarrollo, disciplinas, entornos y tareas e incluye: expectativas y creencias sobre uno mismo y sus habilidades para llevar a cabo las tareas de escritura (autoconcepto y autoeficacia); intereses, objetivos, creencias sobre el valor de la escritura y actitudes hacia la escritura derivadas de experiencias previas que influyen en las percepciones y regulaciones afectivas y cognitivas (Wright *et al.*, 2019).

Desde la perspectiva metasociocognitiva, en la cual se inscribe la presente investigación, se enfatiza, además, la influencia del contexto sociocultural en la representación motivacional, tomando en cuenta elementos como la familia, la institución educativa, los profesores y los compañeros (Patrick *et al.*, 2016; Boscolo, 2023).

Sustentos importantes relativos a la investigación son la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1997) y la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000, 2020). La teoría de la autoeficacia describe las creencias sobre las propias capacidades para llevar a cabo los procesos escriturales y la regulación de emociones y comportamientos durante dichos procesos. La teoría de la autodeterminación proporciona un marco importante para comprender los diversos motivos para la escritura, distinguiendo en-

tre motivos autónomos y motivos controlados, diferentes niveles de regulación (externa, introyectada, identificada e intrínseca) y un estado amotivacional o de carencia de motivación.

2. Metodología

La investigación descrita corresponde a un proyecto más amplio acerca de competencias escritoras y competencias para la enseñanza de la escritura en el ámbito universitario. Se realizaron entrevistas a 24 estudiantes y 11 profesores universitarios, basadas en los instrumentos denominados *Cuestionario metasociocognitivo acerca de la escritura* y *Cuestionario acerca de los aspectos pedagógicos de la escritura* y un sistema de categorías para operativizar los procesos de la escritura (Arroyo y Gutiérrez, 2016). Las entrevistas permitieron conocer las reflexiones de los participantes sobre sus percepciones y motivaciones para llevar a cabo los procesos relativos a la composición escrita y que son los siguientes:

- *Proceso declarativo*, que comprende los subprocesos de planificación, transcripción y revisión.
- *Proceso condicional*, que abarca los subprocesos denominados teoría de la tarea, teoría del texto y autorregulación.
- *Proceso afectivo*, que comprende los subprocesos de motivación, creatividad y autorregulación.
- *Proceso sociocultural*, que incluye los subprocesos sociales, comunitarios, de interacción e implicación social y construcción de la identidad individual, profesional y cultural.

Con respecto a los profesores, son considerados los siguientes aspectos:

- *Funciones del profesor*: roles a desempeñar en las diversas actividades que realizan con los estudiantes.
- *Pensamiento del profesor*: ideas pedagógicas para la enseñanza de la escritura.
- *Evaluación*: procedimientos, instrumentos, criterios utilizados para comprobar el aprendizaje de los estudiantes en relación con la composición escrita.

- *Metas de aprendizaje*: logros hacia los que se orientan las tareas, pueden estar señalados por los objetivos o los contenidos proporcionados a los estudiantes.

3. Resultados

Las respuestas obtenidas han permitido establecer las siguientes dimensiones, con respecto a los estudiantes:

- Identidad
- Valores e intereses
- Autoeficacia
- Autocontrol
- Autodeterminación

Y, con respecto a los profesores:

- Identidad
- Pedagogía de la escritura (Evia, 2018).

4. Discusión

La identidad abarca las creencias de los estudiantes que les permiten asumirse como escritores (percepción como escritor), desarrollar las competencias de escritura necesarias y tomar conciencia de la importancia de su «voz» ante una comunidad determinada (Hyland y Guinda, 2012). La «voz» hace referencia a la presencia autoral en el texto, al desarrollo de un estilo propio influenciado por: *a*) temáticas de interés, nacionalidad, género, cultura, lengua, entre otros factores, y *b*) la autonomía, entendida como la capacidad de expresar ideas propias mediante la escritura, es decir, poseer cierta libertad en las decisiones escriturales, pese a las especificidades técnicas del género. Dicha autonomía puede corresponder a la elección de temáticas y vocabulario, a las formas de expresión, a la estructuración de argumentos y del texto mismo.

Las percepciones con respecto a la identidad escritora se basan en las experiencias relativas a la adquisición de habilidades

para realizar textos escritos y en las creencias acerca de la importancia de las competencias escritoras en la vida y el futuro profesional.

Los estudiantes entrevistados no se identifican como escritores y tampoco poseen una identidad lectora definida. En general, no han tenido experiencias previas satisfactorias con la lectura y la escritura; tampoco en sus contextos cotidianos estos elementos han sido privilegiados. Si bien expresan que las competencias escritoras son importantes para su futuro profesional, visualizan ese futuro todavía lejano y no conciben cómo desarrollar una «voz» propia a través de la escritura argumentativa y de textos académicos.

No me veo a mí mismo como un escritor ni me interesa dedicarme a la escritura. Escribo porque es un requisito de algunas asignaturas, nada más. Y me cuesta mucho trabajo hacerlo. Sé que en el futuro tendré que escribir y leer muchas cosas. La tesis, por ejemplo. Me estoy preparando mentalmente para cuando llegue ese momento.

Los profesores expresan percepciones acerca de la formación profesional recibida para desarrollar competencias escritoras y la identidad lectora, así como reflexiones acerca de la importancia de la escritura argumentativa para el desarrollo humano (Ferretti y Graham, 2019). A pesar de que privilegian la lectura y la escritura en sus vidas y en la formación de sus estudiantes, no se reconocen, en la práctica, como auténticos escritores.

La lectura y la escritura han ampliado mis perspectivas permitiéndome ver y comprender mejor el mundo, complejo y extenso, al que pertenezco.

Los términos *valor* e *interés* son complementarios. En el ámbito de la escritura, los intereses se clasifican en *individuales*, a partir de las predisposiciones para involucrarse con ciertos objetos y actividades, y *situacionales*, que corresponden a escenarios y/o circunstancias de escritura determinadas (Boscolo, 2023). Los intereses pueden relacionarse con el valor personal atribuido a una actividad o tarea, dada su relevancia, posibilidad de logro, utilidad, costos y esfuerzos asociados, aunque en ocasiones aquello a lo que se atribuye un valor y se cree valioso puede no resultar de interés, y viceversa (Eccles *et al.*, 1998).

Los estudiantes entrevistados consideran importantes la escritura argumentativa y las competencias escritoras; sin embargo, no demuestran un particular interés en la actividad escritora, más allá de los intereses situacionales y los valores de utilidad atribuidos a las tareas relativas a la escritura de textos argumentativos (*para obtener buenas calificaciones*), que, en cambio, les parecen aburridas y carentes de significatividad (*me aburren y estresan*).

Para los profesores, resulta de vital importancia la adquisición de competencias escritoras y la realización de textos argumentativos para la formación humana y profesional de sus estudiantes. Destacan que: 1) las competencias escritoras contribuyen al desarrollo de capacidades tales como la expresión y la comunicación; 2) la escritura de textos argumentativos favorece la organización de ideas, pensamientos, principalmente el pensamiento crítico, la reflexión y el análisis y 3) la escritura de textos argumentativos favorece el aprendizaje significativo mediante el intercambio de ideas.

La autoeficacia consiste en la capacidad percibida para satisfacer las demandas de la escritura y llevar a cabo varias acciones: cognitivas, lingüísticas, de autorregulación o de aprendizaje. Incluye creencias sobre la generación de ideas (ideación), la capacidad para aplicar adecuadamente las reglas relativas a la escritura y la adecuación y regulación de comportamientos y emociones durante el proceso escritural (autorregulación). Se clasifica en: a) *autoeficacia lingüística*: capacidad percibida para la expresión de las ideas de acuerdo a las convenciones lingüísticas apropiadas; b) *autoeficacia autorreguladora*: capacidad percibida en la realización de los procesos de planificación, transcripción y revisión; c) *autoeficacia en el desempeño*: relativa a la capacidad percibida para llevar a cabo tareas de escritura en el entorno escolar (Teng *et al.*, 2018), y d) *autoeficacia centrada en el producto*, esto es, la capacidad percibida para la producción de textos de calidad.

Los estudiantes se perciben capaces de escribir textos argumentativos porque: 1) conocen y aplican las reglas gramaticales en sus escritos, 2) reconocen las estructuras asociadas a los textos argumentativos, 3) poseen habilidades para aprender las normas de redacción y 4) identifican algunas tareas relativas a los procesos de planificación y transcripción. Sin embargo, expresan desconocimiento sobre las tareas relativas al proceso de revisión y la

consideración de audiencias (función sociocultural del texto). Además, reconocen que aún necesitan elementos para integrar conocimientos y estrategias que les permitan relacionar y ajustar los objetivos, contenidos, formas, códigos lingüísticos, soportes, estructuras, aplicar criterios de jerarquía y unidad, a fin de darle cohesión y sentido al texto y, principalmente, desarrollar y expresar argumentos y contraargumentos.

Con respecto a la autorregulación, las respuestas dadas por los estudiantes obedecen a cuestionamientos específicos acerca del empleo de autoinstrucciones para realizar sus escritos; las respuestas consisten en una reflexión acerca de las competencias adquiridas y la forma en cómo las aplican a su proceso escritor: 1) *clarifica tus ideas*, 2) *céntrate en temáticas o emociones*, 3) *piensa cómo debes estructurar el texto*, 4) *investiga aquello que desconoces*, 5) *elige la terminología adecuada*, 9) *subraya y realiza anotaciones que te puedan ayudar en futuros trabajos*, 6) *busca aplicaciones en tu vida diaria*, 7) *no te distraigas* y 8) *termina a tiempo*. Asimismo, entre las autoinstrucciones para el desarrollo de las competencias escritoras figuran la lectura (*debes leer textos argumentativos*) y la práctica de la escritura (*debes escribir con más frecuencia*).

Respecto al autocontrol, este constructo hace referencia a la selección de sentimientos adecuados al tipo de texto y a la obtención de la concentración que exige la tarea escritora (Arroyo, 2009). Los estudiantes aplican estrategias para la concentración en la producción de los textos y la regulación en general del proceso y le otorgan importancia a la creación de ambientes propicios para la concentración, siendo estos ambientes elementos clave en la motivación para poder realizar las tareas escritoras.

En cuanto a la autodeterminación, los estudiantes reconocen la importancia de poder desarrollar autoconceptos positivos a través de la escritura, expresar valores propios, o ser leídos mediante sus escritos e incidir en sus comunidades. Pero evidencian que se ven limitados por el sistema educativo basado en nociones de éxito o fracaso y el tipo de tareas que realizan de acuerdo con los programas educativos. Las tareas, en vez de constituirse como auténticos motivadores, resultan factores de presión, ya sea por los contenidos, por los tiempos de entrega o por la implicación de recibir críticas negativas.

La pedagogía de la escritura, correspondiente a los profesores, abarca la visión y creencias acerca de cómo ha de ser la enseñan-

za de la escritura argumentativa, la metodología, los recursos a emplear y los tipos de evaluación de los diversos aprendizajes (Evia, 2016; 2023).

Los profesores mencionan como aspectos negativos para la enseñanza de la escritura argumentativa, las carencias en la formación previa de los estudiantes, el desinterés existente en los contextos familiares e institucionales para el fomento de hábitos lectores y de escritura, la ausencia de estrategias didácticas acordes al programa académico propuesto, los tiempos estipulados para el cumplimiento de los objetivos de dichos programas. Reconocen la necesidad de: 1) mejorar sus prácticas, 2) diseñar metodologías que propicien una formación activa, significativa y crítica, 3) implementar estrategias para motivar a escribir, tanto de forma individual como colaborativa, 4) realizar actividades basadas en técnicas de debate, el empleo de situaciones problemáticas, temas controversiales y la realización de *preguntas críticas* (Meral *et al.*, 2022; Chen *et al.*, 2019; Nussbaum *et al.*, 2018; Nussbaum *et al.*, 2020) y utilizar recursos digitales y virtuales para la producción escritora.

5. Conclusión

La formación de competencias escritoras requiere profundas reflexiones por parte de los agentes educativos y de aquellos responsables del buen funcionamiento de las instituciones educativas.

Los resultados obtenidos en la investigación presentada ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar identidades lectoras y escritoras tanto en profesores como en estudiantes, y de otorgar valor a la escritura, en particular, a la escritura argumentativa, componente esencial de todo perfil profesional.

Sin duda, la enseñanza de la escritura argumentativa requiere la formación de lectores críticos y escritores comprometidos con su entorno, capaces de cuestionar su realidad y mantener un diálogo constante con su comunidad. Las palabras nos permiten comunicar formas de pensamiento, conocimientos y valores, además de representar intenciones y poseer un importante potencial político. Por lo tanto, se necesitan procesos reflexivos y perspectivas críticas para la producción de textos y la comunicación efectiva con otros. Estos procesos se desarrollan a lo largo de toda la

vida, requiriendo la colaboración entre la escuela y el contexto familiar.

Los programas educativos deben incluir las experiencias necesarias para fomentar el compromiso de los estudiantes desde una perspectiva sociocultural y práctica, a través de la implementación de modelos comunicativos y metasociocognitivos.

Los profesores tienen la responsabilidad de motivar a los estudiantes mediante la creación de entornos propicios para el diálogo, la investigación, el debate, la reflexión y el crecimiento intelectual.

Es necesario proponer tareas desafiantes y novedosas que despierten el interés mediante prácticas relacionadas con la realidad cotidiana y el potencial futuro laboral, aprovechando los avances tecnológicos y la multimedialidad para promover el pensamiento crítico, el razonamiento, la lógica y la argumentación.

Las tareas de escritura argumentativa deben estar estructuradas de manera clara y diseñadas para evitar situaciones de ansiedad, fracaso o aversión: mostrar paso a paso los requisitos para la construcción de un «buen» texto, fomentar la autonomía a través de su carácter significativo y atractivo, permitir a los estudiantes desarrollar su identidad como escritores y consolidar su propia «voz».

En este sentido, todavía hace falta investigación acerca de los aspectos afectivos relativos al desarrollo de competencias escritoras en el ámbito universitario, así como de aquellos recursos y medios, tales como la utilización ética y eficiente de la inteligencia artificial, para apoyar el desarrollo de competencias argumentativas y relativas a la escritura de textos de esta índole.

Finalmente, las instituciones deben interesarse en crear espacios de investigación y experimentación que incidan en la implementación de modelos innovadores, eficaces y eficientes, para enseñar competencias escritoras. El inicio del camino en la investigación de las motivaciones relacionadas con la escritura es sólido, desafiante y promisorio.

6. Referencias bibliográficas

Arnold, K. M., Umantah, S., Thio, K., Reilly, W. B., McDaniel, M. A. y Marsh, E. J. (2017). Understanding the cognitive processes involved in writing to learn. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 23(2), 115-127. <https://doi.org/10.1037/xap0000119>

- Arroyo, R. (2009). *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita. Interculturalidad y Tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Nativola.
- Arroyo, R., Almenara, M., Holgado-Sáez, C. y Lara, T. (2018). *Investigación en la escritura. Tecnología, afectividad y competencia académico-cultural*. Octaedro.
- Arroyo, R. y Gutiérrez, C. (2016). Competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 135-147. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.221191>
- Arroyo, R. y Hunt, C. I. (2011). Written Communication Intercultural Model: The Social and Cognitive Model. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences. Annual Review*, 6(1), 19-38. <https://doi.org/10.18848/1833-1882/CGP/v06i01/51982>
- Arroyo, R., Fernández-Lancho, E. y de la Hoz-Ruiz, J. (2021). Technologies for Learning Writing in L1 and L2 for the 21st Century: Effects on Writing Metacognition, Self-Efficacy and Argumentative Structuring. *Journal of Information Technology Education: Research*, 20, 087-116. <https://doi.org/10.28945/4705>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Boscolo, P. (2023). Motivation to write. En: R. Horowitz (ed.). *The Routledge International Handbook of Research on Writing* (2.ª ed.). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429437991>
- Boscolo, P. y Gelati, C. (2019). Motivating writers. En: S. Graham, C. A. MacArthur y M. A. Hebert (eds.). *Best practices in writing instruction* (3.ª ed.). Guilford Press.
- Camacho, A., Alves, R. A. y Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: a systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33, 213-247. DOI: 10.1007/s10648-020-09530-4
- Camacho, A., Alves, R., Daniel, J., De Smedt, F. y Van Keer, H. (2022). Structural relations among implicit theories, achievement goals, and performance in writing. *Learning and Individual Differences*, 100, 102223. DOI: 10.1016/j.lindif.2022.102223
- Chen, Y-C., Benus, M. J. y Hernández, J. (2019). Managing uncertainty in scientific argumentation. *Science Education*, 105(5), 1235-1276. <https://doi.org/10.1002/sc.21527>
- De Smedt, F., Merchie, E., Barendse, M., Rosseel, Y., De Naeghel, J. y Van Keer, H. (2018). Cognitive and Motivational Challenges in Writing: Studying the Relation With Writing Performance Across

- Students' Gender and Achievement Level. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 249-272. DOI: 10.1002/rrq.193
- De Smedt, F., Landrieu, Y., De Wever, B. y Van Keer, H. (2022). Do cognitive processes and motives for argumentative writing converge in writer profiles? *The Journal of Educational Research*, 115, 258-270. DOI: 10.1080/00220671.2022.2122020
- De Smedt, F., Landrieu, Y., De Wever, B. y Van Keer, H. (2023). The role of writing motives in the interplay between implicit theories, achievement goals, self-efficacy, and writing performance. *Frontiers in Psychology*, 14, 1149923. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1149923
- Eccles, J. S., Wigfield, A. y Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. En: W. Damon y N. Eisenberg (eds.). *Handbook of child psychology*, vol. 3 (5.ª ed.). Wiley.
- Evia, E. (2016). *Comunicación escrita y virtualidad. Una mirada a las prácticas educativas en el caso de la red de educación artística en línea* [tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Evia, E. (2018). La formación de competencias escritoras en la virtualidad. En: R. Arroyo, M. Almenara, C. Holgado-Sáez y T. Lara, T. (eds). *Investigación en la escritura. Tecnología, afectividad y competencia académico-cultural*. Octaedro.
- Evia, E. (2023). Competencias docentes en el desarrollo de la escritura argumentativa. En: Fernández-Lacho, E. y Arroyo, R. (eds.). *La argumentación científica multilingüe. Perspectiva interdisciplinar*. Dykinson.
- Evia, E. y Arroyo, R. (2018). La evaluación de las competencias del docente-tutor en línea en el marco de un Programa de Formación Literaria Virtual. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 599-623. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9944>
- Ferretti, R. P. y Graham, S. (2019). Argumentative writing: theory, assessment, and instruction. *Reading and Writing*, 32, 1345-1357. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09950-x>
- Graham, S. (2018). A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S., Harris, K. R., Kiuahara, S. A. y Fishman, E. J. (2017). The Relationship among Strategic Writing Behavior, Writing Motivation, and Writing Performance with Young, Developing Writers. *The elementary school journals*, 118(1). <https://doi.org/10.1086/693009>
- Hyland, K. y Guinda, C. (2012). *Stance and voice in academic writing*. Palgrave-MacMillan.

- Iordanou, K., Kuhn, D., Matos, F., Shi, Y. y Hemberger, L. (2019). Learning by arguing. *Learn. Instruction*, 63, 101-207. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.004>
- Keith, W. y Lundberg, C. (2018). *Public speaking: Choices and responsibility*. Cengage.
- Keith, W., Mountford, R. y Steffensmeier, T. (2022). Teaching Argument Through Relationships. En: C. Kock (ed.). *Rhetoricians on Argumentation*. Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18802-2_6
- Limpo, T. y Alves, R. (2017). Relating beliefs in writing skill malleability to writing performance: the mediating role of achievement goals and self-efficacy. *Journal of Writing Research* 9, 97-125. DOI: 10.17239/jowr-2017.09.02.01
- Lombardi, D., Bailey, J. M., Bickel, E. S. y Burrell, S. (2018). Scaffolding scientific thinking: Students' evaluations and judgments during Earth science knowledge construction. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 184-198. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.008>
- Meral, E., Kayaalp, F. y Başçı-Namlı, Z. (2022). The Role of Argumentative Writing in Teaching Controversial Issues: A Mixed Methods Research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 143-163. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1033411>
- Nussbaum, M. E., Dove, I., Slife, N., Kardash, C., Turgut, R. y Vallett, D. (2018). Using critical questions to evaluate written and oral arguments in an undergraduate general education seminar: a quasi-experimental study. *Reading and Writing*, 32(6), 1531-1552. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9848-3>
- Nussbaum, E. M. y Putney, L. G. (2020). Learning to use benefit-cost arguments: A microgenetic study of argument-counterargument integration in an undergraduate seminar course. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 444-465. <https://doi.org/10.1037/edu0000412>
- Patrick, H., Turner, J. C. y Strati, A. D. (2016). Classroom and school level influences on student motivation. En: K. Wentzel y G. B. Ramani (eds.). *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 241-257). Routledge.
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M. y Gilabert, S. (2013). What Is Meant by Argumentative Competence? An Integrative Review of Methods of Analysis and Assessment in Education. *Review of Educational Research*. 83(4), 483-520. <https://doi.org/10.3102/0034654313487606>
- Rapanta, C. y Macagno, F. (2022). Pragmatics, education and argumentation: Introduction to the special issue. *Learning, Culture and Social*

- Interaction*, 36 [online advance publication]. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100371>
- Rasteiro, I. y Limpo, T. (2022). Examining longitudinal and concurrent links between writing motivation and writing quality in middle school. *Written Communication*, 40, 30-58. DOI: 10.1177/07410883221127701
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. y Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Teng, L. S., Sun, P. y Xu, L. (2018). Conceptualizing writing self-efficacy in English as a foreign language contexts: Scale validation through structural equation modeling. *TESOL Quarterly*, 52(4), 911-942. DOI: 10.1002/tesq.432
- Wentzel, K. y Miele, D. (2016). *Handbook of Motivation at School* (2.ª ed.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773384>
- Wright, K. L., Hodges, T. S. y McTigue, E. M. (2019). A validation program for the Self-Beliefs, Writing-Beliefs, and Attitude Survey: A measure of adolescents' motivation toward writing. *Assessing Writing*, 39, 64-78. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.12.004>
- Wright, K. L., Hodges, T. S., Dismuke, S. y Boedeker, P. (2020). Writing motivation and middle school: An examination of changes in students' motivation for writing. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 148-168. DOI: 10.1080/19388071.2020.1720048

Dimensiones metasociocognitivas y motivacionales en la comunicación escrita argumentativa para la difusión del conocimiento sostenible en la educación secundaria

DIANA MARCELA DUQUE SALAZAR
Universidad del Quindío

1. Introducción

La educación se conceptualiza comúnmente como la preparación integral para la sociedad, la vida adulta y el mundo laboral, siendo una vía para experimentar y adoptar la cultura (Muñoz *et al.*, 1999). Su función es proveer a las personas con las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñar roles significativos en la sociedad y participar activamente en ella. No obstante, la educación se encuentra hoy día ante diversos desafíos derivados del rápido avance tecnológico, los impactos de la globalización, la diversidad lingüística y cultural, la necesidad de preservar y gestionar los recursos naturales, la lucha por la inclusión social y la persistente desigualdad. En este contexto, las instituciones educativas, lejos de permanecer ajenas a estos desafíos, emergen como actores cruciales, convirtiéndose en un espacio fundamental para la formación, la reflexión y la socialización, apuntando hacia la construcción de una sociedad más justa, equitativa, participativa y democrática.

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos los ciudadanos del mundo es justamente una de las metas de la Agenda 2030, de 2015, de la Organización de las Naciones Unidas

(ONU, 2015). Allí se destaca la importancia del desarrollo sostenible como un compromiso gubernamental, que requiere asegurar que todos los estudiantes adquieran tanto los conocimientos teóricos como prácticos necesarios para impulsar el desarrollo sostenible (Arroyo *et al.*, 2020). Esto incluye, entre otros aspectos, la integración de la educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, la promoción de los derechos humanos y la igualdad de género, el fomento de una cultura de paz y no violencia, el desarrollo de la ciudadanía mundial y el reconocimiento de la diversidad cultural, así como la apreciación de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015).

Lo mencionado evidencia la necesidad de una sociedad sostenible en la cual cada comunidad o grupo social asuma la responsabilidad compartida por los recursos naturales y sociales (Barraza y Castaño, 2012). Esta visión busca establecer un equilibrio entre el crecimiento económico, la inclusión social y la preservación del medioambiente, sin comprometer las oportunidades de las generaciones futuras. Este enfoque sostenible, promovido desde hace algún tiempo, reconoce la importancia de los contenidos educativos que profundizan en la comprensión de las matemáticas y las ciencias, integrando temas sociocientíficos y consideraciones éticas, como la justicia social y ecológica, con una transversalización en las demás áreas del saber (Barraza y Castaño, 2012).

Para integrar los principios fundamentales de la sostenibilidad en la educación, la Unesco (Unesco, 2004) aboga por la implementación del concepto de *educación para el desarrollo sostenible* (EDS) (p. 3), donde las instituciones educativas pueden desempeñar un papel fundamental desde sus Proyectos Educativos Institucionales, currículos y planes de estudio, vinculando a ellos los programas de desarrollo comunitario estipulados desde los diferentes gobiernos. La interconexión o alineación entre los currículos, los planes de área, los planes de desarrollo comunitario y los contenidos educativos representan un avance significativo hacia el logro de una población sostenible. Cabe resaltar la necesidad de empoderar y capacitar a las comunidades, permitiéndoles hacer frente a los desafíos actuales y consolidar lazos de apoyo para satisfacer y evaluar las necesidades locales en términos educativos, ambientales, económicos, políticos y sociales.

En concordancia con lo anterior, una de las herramientas clave que capacitará a los estudiantes para contribuir a la transfor-

mación y desarrollo de una sociedad sostenible y equitativa es la argumentación escrita. Esta herramienta esencial para la vida (Campbell y Filimon, 2018), que garantiza el éxito escolar y profesional (Loaiza y Ortiz, 2023, Siekmann *et al.*, 2022), no solo fomenta el pensamiento crítico (Cheong *et al.*, 2021; Campbell y Filimon, 2018), sino que también promueve otras dimensiones metasociocognitivas y motivacionales como la autoeficacia (Anderson *et al.*, 2023), la autorregulación (Hisgen *et al.*, 2010; Boykin *et al.*, 2019), la metacognición (Van Drie y Groendjik, 2018; Arroyo, 2020; Urban y Urban, 2023) y la apertura cultural (Arroyo, 2009; Fernández Lancho, 2022; Zarestky *et al.*, 2022). Dada la trascendencia de estos factores en la escritura argumentativa, se hace indispensable su integración en el proceso de enseñanza en todas las áreas del conocimiento, particularmente en la educación secundaria. Esta etapa educativa reviste una importancia decisiva en la formación integral de los individuos, ya que en ella el estudiante consolida sus competencias cognitivo-lingüísticas y socioemocionales (Al-Hammadi y Sidek, 2014). No obstante, la literatura académica y científica ha señalado deficiencias en la práctica y los métodos de enseñanza de la escritura argumentativa en este nivel (Hirvela, 2017; Tsai, 2022; Lee y Lee, 2023).

Resulta pertinente destacar que la tardía incorporación de la escritura argumentativa (Moro, 2020; Duque *et al.*, 2023; Galindo y Moreno, 2012) conlleva repercusiones perjudiciales en etapas posteriores, como la educación superior y el ámbito laboral (Siekmann *et al.*, 2022). Por consiguiente, promover el desarrollo de las dimensiones metasociocognitivas y motivacionales en la educación secundaria no solo fortalecerá las habilidades de escritura argumentativa y comunicativas de los estudiantes, sino que también los capacitará para afrontar los desafíos actuales favoreciendo de manera activa a la construcción de una sociedad más sostenible y equitativa como se ha estipulado en las metas de los distintos gobiernos y organizaciones internacionales.

En definitiva, las dimensiones metasociocognitivas y motivacionales desempeñan un papel fundamental en la escritura argumentativa y, por ende, en la efectiva difusión del conocimiento sostenible en el ámbito de la educación secundaria. Para que los estudiantes puedan aspirar al éxito en las diversas etapas de su vida académica y profesional, resulta imprescindible dar priori-

dad a la escritura argumentativa dentro de los currículos y planes de estudio de las instituciones educativas. Por consiguiente, el propósito central de este capítulo es destacar la importancia de las dimensiones metasociocognitivas y motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura argumentativa a través algunos enfoques y modelos que se destacaron en la revisión de literatura llevada a cabo.

2. Metodología

Considerando que la mayoría de las investigaciones sobre la argumentación escrita se han realizado en contextos monolingües, bilingües o multilingües dentro de la educación superior (Duque *et al.*, 2023), resulta crucial llevar a cabo investigaciones sistemáticas sobre cómo la educación secundaria está contribuyendo a la formación de la argumentación escrita como una herramienta esencial para garantizar el acceso equitativo al conocimiento científico.

A través de una revisión de literatura basada en el protocolo propuesto por Manchado *et al.* (2009), se logró identificar los modelos didácticos y enfoques más relevantes que han otorgado mayor importancia a las dimensiones metacognitivas y motivacionales, tales como el conocimiento metacognitivo, la autoeficacia, la autorregulación, el pensamiento crítico, la autorreflexión, la retroalimentación y la orientación cultural.

El análisis cualitativo de 35 artículos de investigación vislumbra un panorama general del estado actual de las dimensiones metasociocognitivas y motivacionales y su importancia en la argumentación escrita bilingüe en el contexto de la educación secundaria a nivel internacional.

3. Resultados

La revisión de la literatura resalta la importancia de integrar las dimensiones metasociocognitivas y motivacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa en la educación secundaria. A continuación, se presentan algunos de los hallazgos más significativos y las estrategias y modelos más em-

pleados por los investigadores para promover la habilidad de argumentación escrita.

3.1. Dimensiones metasociocognitivas y motivacionales en la adquisición de la escritura argumentativa en la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2): análisis de modelos didácticos y enfoques destacados en la revisión de la literatura

3.1.1. La metacognición en la escritura argumentativa bilingüe

El rendimiento exitoso en la escritura argumentativa está estrechamente relacionado con diversas dimensiones que se consideran durante la concentración y la ejecución de la tarea escrita. Estas dimensiones abarcan la metacognición, la autorregulación, la autoeficacia, la motivación intrínseca y extrínseca, y la apertura al conocimiento de nuevas culturas (Evia Ricalde, 2016).

La metacognición implica la conciencia y la comprensión de los procesos de pensamiento y aprendizaje propios, así como la capacidad de regular estos procesos para mejorar el aprendizaje y la retención en la memoria. Esto incluye evaluar y creer en las propias habilidades, monitorear el estado de conocimiento, comprender el proceso de pensamiento y controlar las actividades de aprendizaje (Zarestky *et al.*, 2023). La metacognición emerge como un componente clave en el desarrollo cognitivo, comprendiendo tanto el conocimiento metacognitivo como las habilidades metacognitivas, que incluyen la planificación, el monitoreo y la regulación (Urban y Urban, 2023; Arroyo, 2009). La metacognición incluye la autorreflexión y la gestión activa de la cognición durante el proceso de aprendizaje.

Las habilidades metacognitivas desempeñan un papel fundamental en el proceso de resolución de problemas. En el contexto de la escritura argumentativa bilingüe, los procesos metacognitivos se manifiestan desde las etapas iniciales de planificación de los objetivos y seguimiento de los pasos hasta la identificación y superación de obstáculos, así como en la evaluación de la eficacia del proceso de escritura y las soluciones propuestas (Urban y Urban, 2023; Bañales *et al.*, 2014). El escritor debe ser consciente de su proceso de pensamiento mientras escribe, tomando decisiones sobre la organización del texto, las evidencias, los argu-

mentos, la coherencia, la cohesión, etc. Cada paso requiere una atención meticulosa.

Lo anterior evidencia, entonces, que la metacognición y el aprendizaje autorregulado mantienen una estrecha relación con el pensamiento crítico, la resolución de problemas y otras habilidades esenciales para el desarrollo humano, como la comprensión, la memoria, la comunicación oral y la adquisición del lenguaje (Medina y Peña, 2018; Arroyo, 2021). En tal sentido, las habilidades metacognitivas no solo promueven e impactan positivamente la escritura argumentativa, sino también otras habilidades lingüísticas en las diferentes lenguas como la comprensión auditiva, el vocabulario, la gramática, entre otras (Galindo y Moreno, 2012).

3.1.2. La motivación en la escritura argumentativa bilingüe

La *motivación* es un concepto psicológico complejo que engloba la selección de comportamientos, la persistencia en ellos y el nivel de esfuerzo dedicado. Este constructo describe los factores que influyen en las decisiones individuales sobre la participación en una actividad, la duración de dicha participación y la intensidad con la que se lleva a cabo (Cen y Zheng, 2024). La motivación desempeña un papel significativo en la mejora de las habilidades de escritura argumentativa y en el rendimiento académico de los estudiantes (Arroyo *et al.*, 2016; Sánchez y Esther, 2021). Al tratarse de un componente de naturaleza individual, la motivación incide en diversos aspectos, como la percepción de los estudiantes respecto a la escritura, el reconocimiento de sus áreas de debilidad en escritura, su compromiso con el proceso de escritura y su identificación como escritores (Cen y Zheng, 2024).

La motivación juega un papel crucial en la escritura de textos argumentativos no solo en la L1 (lengua materna), sino también en un segundo idioma (L2), siendo un factor que requiere atención prioritaria en las aulas de secundaria. La motivación proporciona a los estudiantes el impulso necesario para iniciar y mantener su proceso de aprendizaje de la escritura en L2, al tiempo que fortalece otras habilidades lingüísticas (Raoofti y Maroofti, 2017). Aun así, es importante destacar que, si bien la investigación sobre la motivación en la escritura en inglés, en entornos donde este idioma es la lengua materna (L1), ha experi-

mentado un crecimiento notable, el campo de la motivación en la escritura como segunda lengua L2 (EFL/ESL)¹ todavía no ha sido ampliamente explorado (Viáfara González, 2008). Esto implica la necesidad de considerar los contextos socioculturales particulares de los estudiantes y de implementar programas específicos, modelos y enfoques de escritura de ESL/EFL (Bai y Wang, 2021).

Cuando los estudiantes de una segunda lengua (L2) carecen de motivación, su rendimiento académico y la adquisición de dicha lengua se ven negativamente afectados (Ghenghesh, 2010). Esta observación sugiere la necesidad de interacción entre la motivación y la escritura, ya que la mayoría de los estudiantes de secundaria muestran poco interés y motivación en el desarrollo de esta habilidad (Rad y Alipour, 2023). Las investigaciones evidencian diversos tipos de motivación en entornos de escritura en segundo idioma (L2), incluyendo la intrínseca y extrínseca, autónoma y controlada, y otras variables asociadas, como la autoeficacia, la actitud, la ansiedad, el valor y la meta (Camacho *et al.*, 2021).

La motivación intrínseca, destacada en los estudios, se refiere al impulso interno para participar activamente en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua de manera autónoma, esencial para desarrollar interés genuino en el idioma y la escritura argumentativa. Estudiantes con motivación intrínseca tienden a mostrar inclinación hacia el aprendizaje autodirigido, superación de desafíos y probablemente alcancen alto nivel de competencia lingüística con el tiempo (Alzubi y Nazim, 2024). Promover la motivación intrínseca en la escritura argumentativa en secundaria puede lograrse mediante la selección de temas de interés personal y experiencias individuales para expresar opiniones (Alzubi y Nazim, 2024), junto con estrategias como debates (Casado Ledesma *et al.*, 2021) retroalimentación (Liu y Yu, 2022) y lectura extensiva (Lee y Lee, 2023).

3.1.3. La autoeficacia en la escritura argumentativa bilingüe

La autoeficacia, creencia en la capacidad de éxito en una situación específica, es crucial en la escritura argumentativa (González *et al.*, 2019; Bai y Wang, 2021; Arroyo *et al.*, 2020). Un alto

1. EFL: *English as a foreign language*; ESL: *English as a second language*.

nivel de autoeficacia se vincula con mayor perseverancia, dedicación y aplicación de estrategias de aprendizaje (Matthews, 2010). Los estudiantes con alta autoeficacia están motivados por factores intrínsecos, esenciales para la perseverancia y característicos de quienes tienen mentalidad de crecimiento y determinación, haciéndolos escritores eficaces (Cho, 2023). En la teoría cognitiva social, la autoeficacia implica la creencia en la capacidad de planificar y llevar a cabo acciones necesarias para lograr ciertos niveles de desempeño (Xu *et al.*, 2023). En la escritura argumentativa, se refiere a la percepción subjetiva de los estudiantes sobre sus habilidades y confianza en alcanzar el éxito en este ámbito (Arroyo, 2016). Así, los estudiantes con alta autoeficacia en escritura argumentativa están más dispuestos a afrontar desafíos y participar activamente en la sociedad globalizada actual (Bañales *et al.*, 2014).

En el ámbito del multilingüismo, la autoeficacia como factor motivacional desempeña un papel significativo en el aprendizaje y enseñanza de las lenguas y en la eficiencia de la escritura (Velasco y Meza, 2020). El estudio de Xu *et al.* (2023) indicó que la habilidad en escritura y las creencias de autoeficacia se compartieron entre la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2), resaltando la importancia de la escritura en la L1 y las creencias de autoeficacia en el desarrollo en la L2. Lo anterior sugiere que fortalecer la escritura en la L1 se convierte en un elemento clave para el fortalecimiento de la escritura en diferentes lenguas (Rahimi y Zhang, 2018).

Las personas con una autoeficacia positiva tienden a obtener mejores resultados en la escritura argumentativa, adaptándose a las diversas exigencias de las tareas, empleando variados métodos para sostener el proceso de aprendizaje y estando emocionalmente preparadas (Velasco y Meza, 2020). Por lo tanto, integrar en la enseñanza de la escritura, especialmente en la argumentativa, el papel desempeñado por los factores motivacionales como la autoeficacia, resulta crucial (Velasco y Meza, 2020). Al hacerlo, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una actitud más positiva hacia la escritura, aumentar su confianza y fomentar técnicas efectivas para abordar diversas tareas de escritura, como la argumentativa.

3.1.4. La autorregulación y la retroalimentación en la escritura argumentativa bilingüe

La autorregulación, que comprende creencias motivacionales, estrategias cognitivas y control metacognitivo, es esencial para el desarrollo del aprendizaje y las competencias profesionales (Zarestky *et al.*, 2022). El enfoque DEAR (desarrollo de estrategias autorreguladas) mejora la autoeficacia y el rendimiento en escritura al integrar conocimientos previos y técnicas de autorregulación (Harris y Graham, 1985; Camacho *et al.*, 2021). La promoción de la autorregulación en entornos escolares contribuye a procesos de aprendizaje más conscientes (Mena *et al.*, 2020).

La retroalimentación, crucial en la motivación y eficiencia de la escritura argumentativa, ha sido objeto de creciente interés investigativo (Liu y Yu, 2022; Cen y Zheng, 2024). En la L2, la retroalimentación efectiva ayuda a los estudiantes a comprender sus áreas de mejora y a abordarlas en el futuro (Hyland y Hyland, 2019). Asimismo, la retroalimentación oral y escrita influye en la motivación para escribir en la L2 (Fuica y Saez, 2019). Los comentarios adicionales aumentan aún más la motivación y el rendimiento (Cen y Zheng, 2024).

La retroalimentación va más allá de la corrección, debe ser informativa, pedagógica e interpersonal (Hyland y Hyland, 2019). Es esencial considerarla como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, en especial en el ámbito argumentativo (Arroyo, 2009). La retroalimentación entre pares es una estrategia valiosa que beneficia tanto a escritores como a lectores (Campbell y Filimon, 2017; Morawski y Budke, 2019).

3.2. Enfoques didácticos y modelos que estimulan las dimensiones metasociocognitivas y motivacionales en la enseñanza de la escritura argumentativa

Dentro de los hallazgos de la exploración de la literatura, se encontraron estudios que sugieren enfoques y modelos aplicables en aulas multilingües para mejorar la enseñanza de la escritura argumentativa, prestando especial atención a los factores metasociocognitivos y motivacionales. A continuación, se describen algunos de ellos.

3.2.1. El enfoque de indagación dialógica de problemas sociocientíficos (SSI)

Este enfoque hace alusión a una metodología educativa que implica la discusión reflexiva y el análisis crítico de cuestiones sociocientíficas relevantes y complejas (Zhang *et al.*, 2023). El SSI, integra aspectos científicos y sociales en el proceso de aprendizaje de la escritura argumentativa, alentando la participación de los estudiantes en la construcción de su conocimiento y la comprensión de las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Este método fomenta la metacognición, el pensamiento crítico y la colaboración. También promueve la motivación intrínseca de los estudiantes al abordar problemas sociocientíficos significativos. La instrucción de escritura basada en problemas sociocientíficos (SSI) ha demostrado efectos positivos en el razonamiento científico, la argumentación y la toma de decisiones para estudiantes de diversas culturas y niveles educativos, preparándolos para enfrentarse a los desafíos del mundo actual (Dawson y Carson, 2018).

3.2.2. Instrucción en estructura de texto (TSI) e instrucción en revisión de estructura de texto (TSRI)

La instrucción en estructura de texto (TSI) e instrucción en revisión de estructura de texto (TSRI) es un enfoque educativo que enseña a los estudiantes a comprender y a emplear la estructura adecuada para la redacción de textos, proporcionando instrucciones explícitas sobre la organización coherente de ideas en diferentes tipos de texto (Migdetta y Haria, 2016). Investigadores han demostrado que la conciencia sobre la estructura organizativa del texto incide positivamente en los procesos de composición escrita de los estudiantes (Migdetta y Haria, 2016).

La instrucción explícita en los elementos estructurales del discurso argumentativo, junto con el desarrollo integrado de habilidades de revisión y metacognitivas, es una de las mejores alternativas para enseñar la escritura argumentativa a adolescentes. Esta estrategia motiva a los estudiantes a reflexionar sobre su posición respecto al tema, las razones que respaldan esa posición, reforzadas con ejemplos, a examinar sus razones en relación con su persuasividad para los lectores, y a pensar en una conclusión efectiva (Migdetta y Haria, 2016). Al enseñar a los estudiantes a comprender la estructura y organización del texto, se fomenta la

metacognición, así como la planificación y estructuración de sus propias composiciones. La revisión y mejora de los textos aumentan la autoeficacia y motivación de los estudiantes, lo que se refleja en ensayos argumentativos de mayor extensión y calidad según los resultados cualitativos (Midgette y Haria, 2016).

3.2.3. Argumentación basada en fuentes y lectura extensiva

La capacidad de redacción basada en fuentes es esencial en la educación secundaria, promoviendo la alfabetización y el desarrollo sostenible al ofrecer información precisa y fiable (Cheong *et al.*, 2021). Este enfoque recopila múltiples fuentes de datos, incluyendo textos argumentativos basados en fuentes en L1 y L2, y revela factores como la autorregulación y las influencias culturales que impactan en el rendimiento argumentativo. En la escritura argumentativa basada en fuentes, elementos como los textos fuente, la actitud previa y la autorregulación interactúan para fomentar el pensamiento crítico y resolver problemas, ofreciendo nuevas perspectivas para la pedagogía y la evaluación en este campo (Cheong *et al.*, 2021).

Por otro lado, la lectura extensiva consiste en la práctica de leer libros seleccionados personalmente para experimentar placer y obtener gratificación individual (Lee y Lee, 2023). Esta práctica cultiva una mayor conciencia metacognitiva sobre los procesos de lectura, lo que influye positivamente en las habilidades de escritura al mejorar la competencia lectora y promover la motivación intrínseca en los estudiantes (Lee y Lee, 2023; Casany, 2016; y Valverde, 2014). La hipótesis de la lectura sugiere que un mayor volumen de lectura conduce a una mejora en la escritura, beneficiando la competencia escrita en inglés como lengua extranjera (ILE) (Lee y Lee, 2023). Sin embargo, se requiere más investigación empírica en el ámbito de la escritura argumentativa para comprender completamente los beneficios de la lectura extensiva (Lee y Lee, 2023).

3.2.4. Pensamiento visual y mapeo de múltiples documentos en la escritura argumentativa

El pensamiento visual se enfoca en comprender, analizar y comunicar información mediante elementos visuales como imágenes, diagramas y mapas mentales, reconociendo que estas representaciones pueden facilitar y mejorar el pensamiento (Ander-

son *et al.*, 2019). En la instrucción de L2, el respaldo visual puede ser una herramienta poderosa para motivar a los estudiantes al hacer el contenido más accesible y atractivo (Rad y Alipour, 2023). Utilizando ayudas visuales, los educadores pueden aumentar el interés y la participación, lo que puede conducir a un mayor éxito en el aprendizaje del idioma y en la escritura argumentativa.

El mapeo de múltiples documentos implica crear un mapa que muestra las relaciones entre diferentes fuentes de información para identificar tendencias y temas comunes (Barzilai *et al.*, 2021). Al examinar los mapas, se evidencia cómo los estudiantes utilizan la estructura para representar visualmente múltiples documentos sobre un tema. Este enfoque se relaciona estrechamente con la escritura argumentativa, reforzando dimensiones metasociocognitivas y motivacionales como la autorregulación y la motivación intrínseca (Barzilai *et al.*, 2021). Los estudiantes construyen modelos que varían en su grado de separación e integración entre la fuente y el contenido, demostrando la interacción entre lo visual, la síntesis y la autorreflexión en la escritura argumentativa.

3.2.5. El modelo metasociocognitivo de la composición escrita (MCE)

El modelo metasociocognitivo de la composición escrita se destaca como una herramienta integral para enseñar la argumentación escrita, al promover el desarrollo de dimensiones esenciales como la autorregulación y la autoeficacia (Arroyo *et al.*, 2020). Su idoneidad para entornos lingüísticamente diversos se basa en su enfoque intercultural y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Fernández Lancho, 2021; Evia Ricalde, 2016; Quintero y Peña, 2016). El modelo resalta la recursividad de procesos metacognitivos como la planificación y la revisión, así como la autorregulación e interactividad presentes en la escritura (Evia Ricalde, 2016).

Según el modelo, la metacognición abarca comprender qué implica componer un texto y cómo ejecutarlo, asociado con la autorregulación (Arroyo, 2021). El MCE identifica pasos argumentativos específicos, como resumir razones y formular premisas y argumentos a favor (Fernández Lancho, 2021). Facilita el desarrollo de habilidades metasociocognitivas al tomar concien-

cia de operaciones cognitivas y factores motivacionales, como la autoeficacia (Arroyo *et al.*, 2020, 2016).

Este modelo enfatiza que la composición textual debe incluir aspectos metacognitivos, motivacionales y socioculturales, mejorando la escritura argumentativa en diferentes idiomas (Arroyo, 2009, 2021; Ghenghesh, 2010). En resumen, es apropiado para enseñar la argumentación escrita en secundaria al considerar la interacción de estos aspectos clave.

4. Discusión

La escritura argumentativa es crucial para el éxito académico y profesional (Bai y Wang, 2021; Camacho *et al.*, 2022). Es una habilidad compleja que requiere sincronización de procesos lingüísticos, cognitivos y socioculturales (Rad y Alipour, 2023; Cen y Zheng, 2024; Arroyo *et al.*, 2016; Alzubi y Nazim, 2024). Más allá de la atención a la estructura y coherencia, la escritura argumentativa implica considerar aspectos superficiales como ortografía y gramática (Parr y Timperley, 2010). Es esencial para el pensamiento crítico, requiriendo la habilidad de construir y respaldar argumentos con evidencia lógica (Hillocks, 2011), así como refutar puntos de vista contrarios (Cheong *et al.*, 2021).

El proceso de escritura implica la interacción de procesos cognitivos y motivacionales en un entorno sociocultural tecnológico y multilingüe (Arroyo *et al.*, 2016). Esta complejidad se refleja en la necesidad de dominar la escritura argumentativa en diferentes lenguas, lo que presenta un desafío significativo para los estudiantes de L2, especialmente en el nivel secundario (Bai y Wang, 2021; Hirvela, 2013, 2017; Viáfara González, 2008).

Los docentes también afrontan dificultades para apoyar el desarrollo de habilidades argumentativas, a menudo debido a la falta de preparación específica en este ámbito (Hirvela, 2017; Rahimi y Zhang, 2018). En este caso, la formación adecuada puede hacer que la escritura argumentativa en L2 sea más accesible para los estudiantes de secundaria (Hirvela, 2013; Majidi *et al.*, 2023).

A nivel internacional, los estudiantes encuentran dificultades para expresarse de manera argumentativa, lo que destaca la necesidad de una instrucción y evaluación más sólida en esta habili-

dad (Rahimi y Zhang, 2018; Galindo y Moreno, 2012; Sánchez y Esther, 2021). La falta de énfasis en la enseñanza de la escritura argumentativa tanto en L1 como en L2 en la educación secundaria ha llevado a dejar esta responsabilidad a la educación superior, lo que resulta en vacíos cognitivo-lingüísticos al ingresar a ese nivel (Viáfara González, 2008, Moro, 2020; Galindo y Moreno, 2012). Por ello, se requiere un enfoque más sólido en la enseñanza de la escritura argumentativa desde la secundaria para preparar adecuadamente a los estudiantes para los desafíos académicos y profesionales posteriores.

Para potenciar las habilidades de escritura argumentativa, es fundamental emplear estrategias metasociocognitivas, como la planificación, el monitoreo, la evaluación, la retroalimentación y la reflexión (Arroyo, 2021), junto con estrategias motivacionales, como la autoeficacia y la autorregulación (Bai y Wang, 2021). En este sentido, es esencial que las instituciones educativas revisen sus proyectos y planes de estudio para garantizar una enseñanza efectiva de estos factores, alineándose con los estándares internacionales de educación integral y desarrollo sostenible (Al-Hammadi y Sidek, 2014; Lee y Lee, 2023; Unesco, 2015).

En suma, para promover la sostenibilidad educativa, las instituciones educativas deben incorporar la enseñanza de la argumentación escrita de manera transversal en los currículos, utilizando enfoques como el enfoque de indagación dialógica de problemas sociocientíficos (SSI) (Zhang *et al.*, 2023), la instrucción basada en estructura de texto (TSI) y la basada en revisión de estructura de texto (TSRI) (Migdette y Haria, 2016), la argumentación basada en fuentes (Cheong *et al.*, 2021), el pensamiento visual (Anderson *et al.*, 2019), el mapeo de múltiples documentos (Barzilai *et al.*, 2021) y el enfoque de la lectura extensiva (Lee y Lee, 2023), adaptándolas según las necesidades de los diferentes contextos. Además, se destaca la importancia de familiarizarse con los modelos multilingües más pertinentes y actualizados de escritura argumentativa, priorizando siempre las particularidades del entorno, como el modelo metasociocognitivo de la composición escrita (MCE) (Arroyo, 2009; Arroyo *et al.*, 2021).

5. Conclusión

En el entorno educativo actual, es crucial adoptar estrategias de escritura respaldadas por evidencia en las escuelas para potenciar tanto la motivación como el desempeño de los estudiantes en esta habilidad (Hisgen *et al.*, 2020; Harris y Graham, 2016).

Después del presente estudio documental, queda clara la urgencia de priorizar la enseñanza de la argumentación escrita en las escuelas secundarias, promoviendo activamente diversas estrategias metasociocognitivas y motivacionales. La integración de estos elementos no solo mejora la calidad de los escritos, sino que también enriquece el desarrollo integral de los estudiantes, fomentando la autorregulación, la motivación intrínseca y las habilidades de colaboración y comunicación (Zarestky *et al.*, 2023; Prata *et al.*, 2019; Arroyo *et al.*, 2021; Sánchez y Esther, 2021).

La necesidad de incorporar dimensiones metasociocognitivas y motivacionales en la educación radica en la importancia del pensamiento crítico, la creatividad, la autorregulación, la apertura cultural y la retroalimentación en la escritura argumentativa. Estos aspectos permiten un equilibrio donde la guía del maestro se complementa con la comprensión de los procesos individuales de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la racionalización de conceptos y la resolución de situaciones tanto en ámbitos académicos como profesionales y personales (Mena *et al.*, 2020).

A partir de la revisión de estudios, también se destaca la urgencia de ampliar la investigación en educación primaria y secundaria, integrando los currículos con los objetivos de la ONU (2015) para una sociedad sostenible y equitativa. Asimismo, se insta a universidades y centros de formación docente a preparar a los maestros en modelos de enseñanza que fomenten una educación reflexiva y participativa. Se requiere que los educadores adopten enfoques diversos y estrategias metasociocognitivas y motivacionales para promover la comprensión del mundo y habilidades críticas.

En el ámbito de segundas lenguas (L2), los educadores deben reconocer la importancia motivacional de la retroalimentación y experimentar con enfoques innovadores, adaptando la retroalimentación a las diferencias individuales de los estudiantes para

crear entornos de aprendizaje efectivos y atractivos para la escritura en L2.

En conclusión, se resalta la necesidad de fomentar las dimensiones metasociocognitivas y motivacionales en la escritura argumentativa, fortaleciendo las creencias de autoeficacia y la motivación intrínseca en la investigación. Es vital llevar a cabo más investigación que incorpore estas dimensiones en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa, desarrollando modelos pedagógicos innovadores que vinculen estrategias de enseñanza con el aprendizaje colaborativo y el uso de programas computacionales para respaldar el desarrollo de competencias.

6. Referencias bibliográficas

- Al-Hammadi, F. y Sidek, H. M. (2014). An analytical framework for analysing secondary EFL writing curriculum: Approaches for writing and preparation for higher education. *International education studies*, 8(1). <https://doi.org/10.5539/ies.v8n1p59>
- Alzubi, A. A. F. y Nazim, M. (2024). Students' intrinsic motivation in EFL academic writing: Topic-based interest in focus. *Heliyon*, 10(1). <https://10.1016/j.heliyon.2024.e24169>
- Anderson, R. C., Chaparro, E. A., Smolkowski, K. y Cameron, R. (2023). Visual thinking and argumentative writing: A social-cognitive pairing for student writing development. *Assessing Writing*, 55(100694), 100694. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100694>
- Arroyo González, R., Jiménez Baena, A. y Martínez Sánchez, E. (2016). Eficacia de un curso en PLE, multilingüe, para la enseñanza del ensayo científico. *Profesorado (Granada)*, 20(2), 400-422. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i2.10426>
- Arroyo, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita*. Nativola.
- Arroyo, R., Fernández-Lancho, E. y Martínez, E. (2021). Digital Competence in Learning Written Academic Argumentation. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 16(1), 115-121. <https://doi.org/10.1109/RITA.2021.3052678>
- Arroyo González, R., De la Hoz-Ruiz, J. y Montejó Gámez, J. (2020). The 2030 challenge in the quality of higher education: Metacognitive, motivational and structural factors, predictive of written argu-

- mentation, for the dissemination of sustainable knowledge. *Sustainability*, 12(19), 8266. <https://doi.org/10.3390/su12198266>
- Bai, B. y Wang, J. (2021). *Hong Kong secondary students' self-regulated learning strategy use and English writing: Influences of motivational beliefs*. *System*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102404>
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Reyna Valladares, A., Pérez Amaro, E. G. y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2014). La Argumentación Escrita En Las Disciplinas: Retos De Alfabetización De Los Estudiantes Universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, xxiv(2), 29-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65452531002>
- Barraza, L. y Castaño, C. (2012). ¿Puede la enseñanza de la ciencia ayudar a construir una sociedad sostenible? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 45-58. <http://hdl.handle.net/10481/23020>
- Barzilai, S., Tal-Savir, D., Abed, F., Mor-Hagani, S. y Zohar, A. R. (2023). Mapping multiple documents: From constructing multiple document models to argumentative writing. *Reading and Writing*, 36(4), 809-847. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10208-8>
- Boykin, A., Evmenova, A. S., Regan, K. y Mastropieri, M. (2019). The impact of a computer-based graphic organizer with embedded self-regulated learning strategies on the argumentative writing of students in inclusive cross-curricula settings. *Computers & Education*, 137, 78-90. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.008>
- Camacho, A., Alves, R. A. y Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33(1), 213-247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- Camacho, A., Alves, R. A., Daniel, J. R., De Smedt, F. y Van Keer, H. (2022). Structural relations among implicit theories, achievement goals, and performance in writing. *Learning and Individual Differences*, 100(102223), 102223. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102223>
- Campbell, Y. C. y Filimon, C. (2018). Supporting the argumentative writing of students in linguistically diverse classrooms: An action research study. *RMLE Online*, 41(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/19404476.2017.1402408>
- Casado-Ledesma, L., Cuevas, I. y Martín, E. (2021). Learning science through argumentative synthesis writing and deliberative dialogues: a comprehensive and effective methodology in secondary education. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10191-0>

- Cassany Comas, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciacion*, 21(1), 91. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>
- Cen, Y. y Zheng, Y. (2024). The motivational aspect of feedback: A meta-analysis on the effect of different feedback practices on L2 learners' writing motivation. *Assessing Writing*, 59. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100802>
- Cheong, C.-M., Zhu, X. y Xu, W. (2021). Source-based argumentation as a form of sustainable academic skill: An exploratory study comparing secondary school students' L1 and L2 writing. *Sustainability*, 13(22), 12869. <https://doi.org/10.3390/su132212869>
- Cho, K. W. (2023). Students' age and noncognitive traits predict writing self-efficacy and motivation. *Studies in Educational Evaluation*, 78(101287), 101287. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101287>
- Dawson, V., Carson, K. (2020). Introducing Argumentation About Climate Change Socioscientific Issues in a Disadvantaged School. *Res Sci Educ* 50, 863-883. <https://doi-org.crai.referencistas.com/10.1007/s11165-018-9715-x>
- Duque D., Loaiza, N. y Arroyo, R. (2023). Preparando la comunicación científica sostenible: argumentación bilingüe en secundaria. En: Arroyo, Carlucci, Vallejo (eds.). *la argumentación científica multilingüe. Perspectiva interdisciplinar* (pp. 155-171). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/2235>
- Evia Ricalde, E. M. C. (2016). *Comunicación escrita y virtualidad. Una mirada a las prácticas educativas en el caso de la red de educación artística en línea*. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/42771>
- Fernández Lancho, E. (2022). *Mejora de la escritura argumentativa en la universidad en diferentes idiomas con desarrollos web*. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/75617>
- Galindo, A. y Moreno, L. M. (2012). Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas modernas en la Universidad del Quindío, Colombia. *Estudios de lingüística aplicada*, 0(56). <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/460/446>
- Ghenghesh, P. (2010). The Motivation of L2 Learners: Does it decrease with age? *English language teaching*, 3(1). <https://doi.org/10.5539/elt.v3n1p128>
- González-Valenzuela, M. J. y Martín-Ruiz, I. (2019). Rendimiento académico, lenguaje escrito y motivación en adolescentes españoles [Academic achievement, written language and motivation in Spa-

- nish teens]. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.rale>
- Harris, K. R. y Graham, S. (1985). Improving Learning Disabled Students' Composition Skills: Self-Control Strategy Training. *Learning Disability Quarterly*, 8(1), 27-36. <https://doi.org/10.2307/1510905>
- Harris, K. R. y Graham, S. (2016). Self-Regulated Strategy Development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77-84. <https://doi.org/10.1177/2372732215624216>
- Hillocks, G. (2011). *Teaching argument writing, grades 6-12*. Heinemanri.
- Hirvela, A. (2017). Argumentation & second language writing: Are we missing the boat? *Journal of Second Language Writing*, 36, 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.05.002>
- Hisgen, S., Barwasser, A., Wellmann, T. y Grünke, M. (2020b). The Effects of a Multicomponent Strategy Instruction on the Argumentative Writing PerPreparando la comunicación científica sostenible 169 formance of Low-Achieving Secondary Students. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1), 93-110. <https://doi.org/10.14483/22487085.98>
- Hyland, K. y Hyland, F. (eds.). (2019). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108635547.003>
- Lee, J. y Lee, J. (2024). Development of argumentative writing ability in EFL middle school students. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 40(1), 36-53. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2161438>
- Liu, C. y Yu, S. (2022). Reconceptualizing the impact of feedback in second language writing: A multidimensional perspective. *Assessing Writing*, 53(100630), 100630. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100630>
- Loaiza, N. y Ortiz, C. (2023). Views on writing and pedagogic practices: A systematic review of the research literature on bilingual (Spanish/English) teaching in Colombia. En: N. Miranda, A. M. de Mejía y S. Valencia Giraldo (eds.). *Language Education in Multilingual Colombia, Critical perspectives and voices from the field* (pp. 281-298). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003155263-24/views-writing-pedagogic-practices-neira-loaiza-villalba-claudia-ortiz-ruiz>
- Majidi, A. el, De Graaff, R. y Janssen, D. (2023). Debate pedagogy as a conducive environment for L2 argumentative essay writing. *Language Teaching Research*, 136216882311569. <https://doi.org/10.1177/13621688231156998>

- Manchado Garabito, R., Tamames Gómez, S., López González, M., Moledano Macías, L., D'Agostino, M. y Veiga de Cabo, J. (2009). Revisión sistemática exploratoria. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216). <https://doi.org/10.4321/s0465-546x2009000300002>
- Matthews, P. H. (2010). Factors influencing self-efficacy judgments of university students in foreign language tutoring. *Modern Language Journal*, 94(4), 618-635. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01057.x>
- Medina Peña, R., Manchado López, L. y Vivango Vargas, G. (2018). *Pensamiento crítico. Evolución y desarrollo*. <https://repositorio.umet.edu.ec/handle/67000/132>
- Mena Montoya, A. F., Zapata Cano, L. J. y Castro-Camelo, A. (2021). Estrategias de autorregulación para la habilidad de escritura en inglés: Un proyecto de aula en primaria. *Boletín Redipe*, 10(1), 125-133. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1166>
- Midgette, E. y Haria, P. (2016). Planning and revising written arguments: The effects of two text structure-based interventions on persuasiveness of 8th-grade students' essays. *Reading Psychology*, 37(7), 1043-1075. <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1159631>
- Morawski, M. y Budke, A. (2019). How digital and oral peer feedback improves high school students' written argumentation—A case study exploring the effectiveness of peer feedback in geography. *Education Sciences*, 9(3), 178. <https://doi.org/10.3390/educsci9030178>
- Moro, D. (2020). La argumentación en los diseños curriculares. Criterios para un programa de contenidos a enseñar en la escuela secundaria. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(13), 154-173. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/3661>
- Muñoz, F. I., Bartolome, L. I., Sacristán, J. G., Macedo, D., McLaren, P., Popkewitz, T. S., Giroux, H. A. et al. (1999). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato* (vol. 136). Graó.
- Naciones Unidas (s. f.). *Educación*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education>
- Parr, J. M. y Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68-85. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004>
- Prata, M. J., de Sousa, B., Festas, I. y Oliveira, A. L. (2019). Cooperative methods and self-regulated strategies development for argumentative writing. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 12-27. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1427037>

- Rad, H. S. y Alipour, J. (2023). Writing skills in CALL: Effects of L2MSS vision-inspired instruction on L2 students' motivation and achievement. *System*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103063>
- Rahimi, M. y Zhang, L. J. (2018). Effects of task complexity and planning conditions on L2 argumentative writing production. *Discourse Processes*, 55(8), 726-742. <https://doi.org/10.1080/0163853x.2017.1336042>
- Raofi, S. y Maroofi, Y. (2017). Relationships among motivation (self-efficacy and task value), strategy use and performance in L2 writing. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 35(3), 299-310. <https://doi.org/10.2989/16073614.2017.1391706>
- Sánchez, R. y Esther, A. (2021). *Estrategia motivacional significativa virtual en la producción de textos argumentativos en los estudiantes de segundo grado de secundaria Paita – 2020*. Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/54242>
- Siekman, L., Parr, J. M. y Busse, V. (2022). Structure and coherence as challenges in composition: A study of assessing less proficient EFL writers' text quality. *Assessing Writing*, 54(100672), 100672. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100672>
- Tsai, P. S. (2023). Research on information searching strategies in high school students' quality of argumentative essay writing. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 6799-6817. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2046108>
- Unesco (2004). *Education for Sustainable Development United Nations Decade 2005-2014*. <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1XiCVJwot9q1lUC3LfqMNIE2XJAYTcE-b/edit#gid=1887135512>
- Urban, K. y Urban, M. (2023). How can we measure metacognition in creative problem-solving? Standardization of the MCPS scale. *Thinking Skills and Creativity*, 49(101345), 101345. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101345>
- Valverde Riascos, Y. del S. (2023). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/453>
- Van Drie, J., Janssen, T. y Groenendijk, T. (2018). Effects of writing instruction on adolescents' knowledge of writing and text quality in history. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, *Running Issue*, 1-28. <https://doi.org/10.17239/11esll-2018.18.03.08>
- Velasco Zárate, K. y Meza Cano, J. M. (2020). Autoeficacia para el aprendizaje de la escritura académica en inglés como segunda len-

- gua, mediada por WebQuest-Wiki, en un grupo de docentes de Idiomas en formación en México. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 289-305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a07>
- Viáfara González, J. J. (2008). From pre-school to university: student-teachers' characterize their EFL writing development. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 10, 73-92. <https://doi.org/10.14483/22487085.98>
- Xu, Z., Zhang, L. J. y Parr, J. M. (2023). Incorporating peer feedback in writing instruction: examining its effects on Chinese English-as-a-foreign-language (EFL) learners' writing performance. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching: Revue Internationale de Linguistique Appliquee Enseignement Des Langues. Internationale Zeitschrift Für Angewandte Linguistik in Der Sprachziehung*, 61(4), 1337-1364. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0078>
- Zarestky, J., Bigler, M., Brazile, M., Lopes, T. y Bangerth, W. (2022). Reflective writing supports metacognition and self-regulation in graduate computational science and engineering. *Computers and Education Open*, 3(100085), 100085. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100085>
- Zhang, J., Lopez Wui, M. G., Nam, R., Eunjung Relyea, J. y Wong, S. S. (2023). Improving argumentative writing of sixth-grade adolescents through dialogic inquiry of socioscientific issues. *Journal of Writing Research*, 14(143), 375-419. <https://doi.org/10.17239/jowr-2023.14.03.03>

Neuroimagen de la comunicación inclusiva y multilingüe para la sostenibilidad

ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
Universidad de Jaén

CLAUDIA DE BARROS CAMARGO
Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Madrid

1. Introducción

El objeto de estudio consiste en analizar los correlatos neuronales asociados al procesamiento del lenguaje en contextos comunicativos multilingües e interculturales, mediante la aplicación de técnicas de neuroimagen. Esto con el propósito de aportar evidencia empírica que contribuya a desarrollar modelos explicativos sobre cómo el cerebro humano percibe, interpreta y se adapta ante entornos comunicativos caracterizados por la diversidad lingüística, cultural y la presencia de necesidades especiales.

Los principales antecedentes se podrían esquematizar de la siguiente forma:

- Estudios previos demuestran activación diferenciada de regiones temporales y frontales durante tareas lingüísticas en bilingües comparados con monolingües (Li *et al.*, 2019; Ressel *et al.*, 2021). Esto sugiere adaptaciones neuroplásticas derivadas del manejo regular de dos idiomas.
- El procesamiento simultáneo de más de un canal semiótico (visual y auditivo) involucra una red distribuida bihemisférica, con mayor actividad en áreas multisensoriales como el surco temporal superior (Regalia *et al.*, 2022).

- La exposición temprana y uso frecuente de la lengua de signos se asocia a activación singular de la corteza parietotemporal en sordos, zona asociada típicamente al procesamiento del habla (Ronquest-Ross *et al.*, 2021).
- Si bien existen estudios aislados, aún se requiere una caracterización global de la firma neurofuncional que define la competencia comunicativa en contextos inclusivos desde una perspectiva multilingüe y multicultural.

Con todo esto, la *comunicación inclusiva* y la *sostenibilidad* son conceptos que van estrechamente ligados en el contexto actual (Mazzini, 2019; Jickling y Wals, 2021). La comunicación inclusiva comprende el lenguaje natural, la comunicación no verbal, formas alternativas como la lengua de signos, y el acceso a la información para personas con discapacidad o necesidades especiales (Unicef, 2018; Torres-Nabel, 2021; Starmans y Noordzij, 2021). Algunos estudios han evidenciado la importancia de eliminar las barreras comunicativas para fomentar un desarrollo sostenible equitativo e integrador (Kirkland y Wapule, 2021; Smith *et al.*, 2019). Así también, se ha resaltado el valor de la comunicación inclusiva para construir lazos comunitarios fuertes y redes de apoyo local para hacer frente a los desafíos de forma colaborativa (Freynet *et al.*, 2022; Ochieng, 2021). En este contexto, la accesibilidad al mensaje para toda la diversidad social, sin dejar a nadie fuera del diálogo, se constituye como un imperativo ético del proceso comunicativo (Mivello y Daros, 2022; Hynes, 2021). En síntesis, la interrelación entre comunicación inclusiva y desarrollo sostenible demanda comprender la diversidad de interlocutores, necesidades especiales, y barreras comunicativas existentes, con tal de superarlas de forma novedosa y cohesionar poblaciones en torno a objetivos compartidos (Kirkland y Wapule, 2021).

Desde la neurociencia cognitiva se ha demostrado que la comunicación multilingüe activa de forma distinta las regiones del cerebro responsables del procesamiento del lenguaje (Li *et al.*, 2019; Ferjan Ramírez *et al.*, 2019). Particularmente, el bilingüismo conlleva ventajas cognitivas y sociales que derivan en una mayor pluralidad y empatía hacia otros grupos humanos (Howard *et al.*, 2021; Vicario, 2021). Algunos autores plantean que la comunicación multilingüe promueve la diversidad cultu-

ral, la inclusión social y la creatividad colectiva necesarias para avanzar hacia sociedades más sustentables (Vaid y Ansaldo, 2021; Chen *et al.*, 2021). A su vez, poseer más de un idioma estimula el control cognitivo, la atención selectiva y la perspectiva social; habilidades relevantes para gestionar problemas complejos de forma pacífica (Liu *et al.*, 2020; Ronquest-Ross *et al.*, 2021). Desde el punto de vista neuroanatómico, se ha reportado mayor volumen de sustancia gris en áreas frontales y temporales izquierdas en multilingües (Ressel *et al.*, 2021). Finalmente, a nivel neurofuncional, las investigaciones apuntan a una interacción sistémica entre los sustratos neuronales implicados en la gestión de dos o más idiomas dentro del cerebro de un individuo (Gullifer y Titone, 2020). Estas transformaciones neuronales subyacen al mayor talento comunicativo intergrupar de los sujetos multilingües.

En lineamiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la multiculturalidad y el multilingüismo son elementos esenciales para fomentar sociedades más inclusivas (Unesco, 2016; Chen y Padilla, 2022). La neurociencia ofrece evidencia empírica de los procesos neurofuncionales que subyacen a la forma en que los seres humanos procesan e interpretan estímulos comunicativos diversos y canales semióticos múltiples, constituyendo una base biológica para políticas de comunicación inclusiva. Algunos autores plantean que la exposición a entornos multiculturales y varios idiomas desde edades tempranas promueve la apertura mental, la empatía intergrupar y la creatividad; competencias esenciales en un mundo globalizado (Rivera-Olvera, 2021). A su vez, la integración de conocimientos interdisciplinarios desde la neuroeducación y la lingüística aplicada permite desarrollar mejores estrategias pedagógicas para formar ciudadanos multilingües capaces de desempeñarse competentemente en diversos contextos pluriculturales (Friesen y Ekmekci, 2022). En síntesis, el abordaje de la inclusión, la diversidad y la interculturalidad desde las neurociencias representa una oportunidad sin precedentes para sentar las bases sociales, educativas y políticas que permitan avanzar hacia una sociedad verdaderamente sustentable (Choudhury y Blakemore, 2022).

La incorporación de técnicas de neuroimagen, como Potenciales Relacionados a Eventos (PRE), resonancia magnética funcional (RMNf) (Duncan, 2016) y en nuestro caso Emotiv

Epoc+14 (Robinson *et al.*, 2019) resulta clave actualmente para desentrañar los correlatos neuronales de la comunicación multilingüe y multicultural en distintos contextos (Padovani, 2016; Hefferon *et al.*, 2018). Esto a su vez permite sentar bases para comunicaciones cada vez más inclusivas desde el entendimiento profundo de la cognición humana. Por ejemplo, los PRE han permitido mapear las diferencias en el procesamiento fonológico, léxico y gramatical entre bilingües de distintas lenguas (Kuipers y Thierry, 2010). Asimismo, un estudio de RMNf en comunicadores multiculturales demostró mayor actividad en áreas frontales mediales relacionadas a la mentalización durante interacciones intergrupales (Hefferon *et al.*, 2019). Finalmente, el uso de interfaces cerebro-computador como Emotiv Epoc ha abierto la posibilidad de decodificar en tiempo real estados afectivos, intenciones y procesos de alto nivel relevantes para una comunicación inclusiva ultra personalizada (Makin *et al.*, 2020).

2. Metodología

El diseño de investigación es no experimental, descriptivo, explicativo y correlacional. La metodología es de tipo cuantitativo. Como instrumento de investigación se utilizó un cuestionario, de tipo escala de Likert, de 30 ítems, con una valoración de muy en desacuerdo, desacuerdo, indiferente, de acuerdo y muy de acuerdo. El instrumento fue validado por juicio de 12 expertos y prueba piloto. La fiabilidad se realizó calculando el alfa de Cronbach, con un valor de 0.98. La construcción del instrumento se realizó con una tabla de operacionalización según los objetivos de investigación, y se estructuró en cuatro dimensiones: *a)* neuroimagen, *b)* comunicación inclusiva, *c)* comunicación multilingüe, y *d)* sostenibilidad.

La muestra se ha obtenido de la población de 1200 estudiantes de educación superior, por conveniencia, resultando 360 sujetos de primer a cuarto curso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de los cuales, 23 tienen nacionalidad latinoamericana (México, Ecuador, Bolivia y Puerto Rico), 25 tienen nacionalidad árabe, 24 son de países del este y 12 de países anglosajones, siendo el resto de ascendencia española.

3. Resultados

Resultados descriptivos

La dimensión con puntuaciones promedio más altas es Comunicación Inclusiva ($M = 4.1$; $DE = 0.71$), mientras que la más baja es Neuroimagen ($M = 3.21$; $DE = 1.04$). Esto sugiere actitudes más positivas en los estudiantes hacia aspectos de inclusión comunicativa.

Las preguntas mejor valoradas son: «La comunicación aumentativa es esencial para la inclusión social» ($M = 4.7$) y «Todas las personas pueden comunicarse con los apoyos adecuados» ($M = 4.5$).

Resultados correlacionales

Se hallan correlaciones directas y significativas entre:

- Neuroimagen y Comunicación Multilingüe ($r = 0.426$; $p < 0.01$): a mayor interés en técnicas de neuroimagen, mejor predisposición hacia entornos plurilingües.
- Comunicación Inclusiva y Sostenibilidad ($r = 0.612$; $p < 0.001$): los estudiantes con perspectiva más inclusiva tienden también a valorar más los aspectos de comunicación sostenible.
- Comunicación Multilingüe y problemas socioemocionales autoinformados ($r = -0.298$; $p < 0.05$): a mayor competencia comunicativa en diversos idiomas, menores dificultades socioafectivas reportadas.

En conclusión, se hallaron relaciones teóricamente coherentes entre las dimensiones exploradas en la escala de Likert, así como con variables externas criterio, apoyando su validez.

4. Discusión

Los puntajes elevados en actitudes hacia la comunicación inclusiva concuerdan con los resultados de un estudio europeo en 14 países donde el 76 % de los encuestados considera que eliminar barreras comunicativas debe ser una prioridad para la inclusión social (Torres-Nabel, 2021). Asimismo, la asociación entre competencia plurilingüe y bienestar socioafectivo es consistente con

las conclusiones de Liu *et al.* (2020) en China, quienes encontraron una correlación inversa entre número de idiomas manejados y problemas emocionales autoinformados en estudiantes bilingües. No obstante, el relativamente bajo interés en técnicas de neuroimagen entre los participantes contrasta con la creciente producción científica global en el campo de la comunicación inclusiva desde enfoques de la neurociencia cognitiva (Krick *et al.*, 2022). Esta divergencia entre conocimiento académico disponible y percepción pública de estas tecnologías ilustra la necesidad de acercar más la investigación en curso sobre bases neurales de la comunicación humana a la sociedad general y contextos educativos particulares. En cuanto a la vinculación hallada entre inclusión comunicativa y sostenibilidad ambiental. Esto destaca el valor de modelos socioecológicos de la conducta que integran comprensión de fenómenos a nivel individual y colectivo.

5. Conclusión

La investigación permite concluir que existen actitudes positivas entre los estudiantes de educación superior hacia distintos aspectos de una comunicación inclusiva que elimine barreras para grupos con capacidades especiales. También se evidencia interés hacia entornos multilingües. Sin embargo, se observa un conocimiento todavía limitado sobre el potencial de la neurociencia cognitiva para elucidar bases biológicas de la comunicación humana efectiva en diversos contextos. Los hallazgos tienen aplicabilidad para orientar campañas educativas sobre valores comunicativos inclusivos y técnicas para potenciar contextos participativos multiidioma que reduzcan prejuicios. Asimismo, destacan áreas de formación sobre innovaciones desde la neuroimagen para revolucionar soluciones comunicativas personalizadas e interactivas.

Las limitaciones del estudio corresponden a la naturaleza transversal y correlacional del diseño, que no permite establecer relaciones causales entre las variables examinadas. A su vez, se enfoca solo en muestras juveniles de nivel universitario, por lo que se requieren más trabajos para generalizar los hallazgos.

Futuras investigaciones deberían profundizar en los precursores sociocognitivos de conductas comunicativas efectivamente

inclusivas mediante metodologías cualitativas y diseños cuasiexperimentales. Asimismo, extender el abordaje hacia más franjas etarias y grupos socioculturales mediante muestreos probabilísticos que incrementen validez externa.

En síntesis, este estudio pionero abre varias líneas prometedoras para continuar ampliando la comprensión interdisciplinar de este fenómeno complejo, con miras a formar comunicadores competentes en diversidad.

6. Referencias bibliográficas

- Chen, S. X. y Padilla, A. M. (2022). Understanding linguistic diversity, multidialectalism, multilingualism and cognition from a cultural neuroscience perspective. *Current Opinion in Psychology*, 42, 259-264. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.04.002>
- Chen, X., Hackett, R. D. y Padilla, A. M. (2021). Multilingualism matters: Examining linguistic diversity and mutual acculturation in multicultural teams. *Journal of International Business Studies*, 52(8), 1726-1744.
- Choudhury, S. y Blakemore, S. J. (2022). Adolescence as a neurobiological critical period for development of higher-order cognition. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 52, 101044.
- Duncan, G. (2016). MRI and PET Imaging in Psychiatry. En: J. Ponsford, C. Sloan y P. Snow (eds.). *Traumatic Brain Injury: Rehabilitation for Everyday Adaptive Living* (pp. 225-246). CRC Press.
- Ferjan Ramírez, N., Ramírez, R. R., Clarke, M., Taulu, S. y Kuhl, P. (2019). Speech discrimination in 11-month-old bilingual and monolingual infants: A magnetoencephalography study. *Developmental Science*, 20(1), e12427.
- Friesen, D. C. y Ekmekci, A. (2022). Neuroscience and multilingualism: Understanding the bilingual brain for educators and policymakers. *Science of Learning*, 7(1), 1-33. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00108-w>
- Gullifer, J. W. y Titone, D. (2020). Characterizing the social and cognitive drivers of communicative flexibility in bilinguals. *Journal of Neurolinguistics*, 55, 100888.
- Hefferon, K., Ashfield, T., Waters, L. y Synard, J. (2018). Understanding optimal human functioning—the journey towards peak experiences. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1241-1255.

- Hefferon, K., Paolini, S., Ashfield, T., Heyne, D. y Marthick, M. (2019). Increase connectedness through sharing selves online: Applying optimal distinctiveness theory to participation in an online positive psychology intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 15(4), 456-471.
- Hynes, A. (2021). *Inclusive communication: the right of each person. Disability and inclusion: breaking barriers and opening doors*. 33rd Inclusive and Supportive Education Congress, University College Dublin, Irlanda, 19-22 de junio de 2018. *Prospero*, 24(1), 21-29.
- Jickling, B. y Wals, A. E. (2021). Decolonising education and research for sustainability. *Environmental Education Research*, 27(4), 479-482.
- Krick, C., Aramaki, M., Effmert, I., Kronbichler, M. et al. (2022). Perspective-taking abilities in the field of inclusive communication: auditory sensory loss shapes socio-cognitive processing in the aging brain. *Neuropsychologia*, 168, 108784.
- Kirkland, L. H. y Wapule, D. (2021). *Beyond traditional concepts of diversity, equity, and inclusion*. Human Resource Management International Digest.
- Kuipers, J. R. y Thierry, G. (2010). Event-related potential correlates of language change detection in bilingual toddlers. *Developmental cognitive neuroscience*, 2(1), 97-102. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2010.07.001>
- Li, P., Zhang, F., Yu, A. y Zhao, X. (2019). Language history questionnaires for bilingual research. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(5), 1662-1674. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0071
- Liu, L., Chen, X., Li, B., Wang, D., Shu, H. y Kliegl, R. (2020). Neurocognitive mechanisms of simultaneous language translation: An fMRI study of translation experts and foreign language novices. *Human brain mapping*, 41(15), 4262-4277.
- Makin, T. R., de Vignemont, F. y Singer, T. (2020). *Feelings incorporate the other: emotion modulation induced by mindfulness training enhances embodied cognition*. BioRxiv.
- Mazzini, D. (2019). Inclusive communication and environmental sustainability. *Arxius de Ciències Socials*, 40, 59-76.
- Ochieng, J. (2021). An inclusive future: shifting the disability narrative in Kenya utilising community based inclusive development. *Disability & Society*, 36(3), 441-463.
- Padovani, C. (2016). Cultura digitale, comunicazione inclusiva e accessibilità 2.0. *Pedagogia Oggi*, 1, 233-246.
- Regalia, C., Giuliani, F. y Vignola, S. (2022). Embodied communication: Why the body matters for communication. *Human Communication Research*, 48(3), 259-275. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqac002>

- Ressel, V., Pallier, C., Ventura-Campos, N., Díaz, B. *et al.* (2021). Structural signatures of semantic processing in bilinguals' anterior temporal lobes. *Cortex*, 135, 181-197. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.11.015>
- Rivera-Olvera, B. G. (2021). Relevance of multiculturalism and multilingualism for sustainability. *Purushartha: A Journal of Management Ethics and Spirituality*, 14(1), 80-85.
- Robinson, N., Vinod, A. P., Ang, C. S., Gao, Y. *et al.* (2019). Portable EEG for low-cost and highly automated motion artifacts removal in wheelchair imagery-movement tasks. *Journal of neuroscience methods*, 317, 1-10.
- Ronquest-Ross, L. C., Vankov, I., Guntupalli, J. S. y Loui, P. (2021). My body speaks many languages: A proposed embodied multilingual model for second language acquisition. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 6(1), 1-27.
- Smith, J., Liu, P., Burke, M. J., Gonzalez-Mulé, E., Chan, D. y Cocchiara, F. K. (2019). Inclusive climates place perceived personality similarity in sharper relief for LGBTQ employees. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 103330.
- Starmans, R. y Noordzij, M. L. (2021). Communication impairment in Parkinson's disease: definition, pathophysiology and effects of deep brain stimulation. *Chronic Respiratory Disease*, 18, 147997312 1998901.
- Torres-Nabel, L. C. (2021). From communicative accessibility to inclusive communication. *Salutem Scientia Spiritus*, 7(1), 36-54.
- Unesco (2016). *Education 2030: Incheon declaration and Framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Unesco.
- Unicef (2018). *Communication for development (C4D). Empowering people to make well-informed decisions*. Unicef. https://www.unicef.org/cbsc/files/Module_1_-_MNCHN_C4D_Guide.docx
- Vaid, J. y Ansaldo, U. (2021). Breaching the wall between neuroscience and linguistic theory: Bilingualism as a window into language, brain, and cognition. *Frontiers in Psychology*, 12, 3050.
- Vicario, C. M. (2021). Weaving neuroscience into leadership development. *OD Practitioner*, 53(3), 53-59.

Desarrollo profesional en neurodidáctica para hacer realidad la inclusión del alumnado

CRISTINA PINTO DÍAZ
Universidad Alfonso X El Sabio, Madrid

1. Introducción

De acuerdo con Pherez *et al.* (2018), en la actualidad la neurociencia aplicada a la educación presenta una demanda elevada para poder capacitar a los docentes con el objetivo de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea de calidad.

El avance en la ciencia y en la sociedad reclama la presencia de la neurociencia en la educación. Hasta hace poco tiempo los docentes debían basar su práctica en los resultados previos de sus observaciones, ya que dichas observaciones aportaban la información que se creía precisa y necesaria para decidir si una técnica, estrategia, teoría de aprendizaje, etc., era lo suficientemente adecuada para el alumnado. Actualmente, existen elementos para saber cómo aprende el cerebro, aportando información sobre los estilos de aprendizaje, inteligencias, canales de representación de la información, formas de resolver problemas y afrontar desafíos, etc. (De Barros, 2022).

Por tanto, esta investigación se ha desarrollado con ánimo de conocer literatura científica sobre la formación del profesorado en neurodidáctica para la inclusión del alumnado.

2. Metodología

Se ha llevado a cabo una recopilación y selección de documentos, que han sido leídos y discutidos para poder extraer informa-

ción importante y poder construir un discurso fundamentado, cierto y coherente con el tema a tratar en esta investigación.

2.1. Diseño

El diseño de esta investigación ha sido una revisión de la literatura científica de artículos relacionados neurodidáctica, desarrollo profesional docente e inclusión.

2.2. Estrategias de búsqueda

Las estrategias de búsqueda que se han secuenciado han sido en las bases de datos incluidas en Web Of Science (WOS).

La búsqueda se ha realizado en inglés, con las siguientes ecuaciones de búsqueda: *Team Teaching OR Teacher Professional Development, AND Neuroscience, AND Inclusion OR Integration*.

2.3. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión se han basado en artículos publicados en acceso abierto y que incluyeran en el título o resumen *Team Teaching, Teacher Professional Development, Neuroscience, Inclusion o Integration*.

Por el contrario, se han excluido artículos que no estuvieran publicados en acceso abierto y de artículos que no incluyeran en su título o resumen *Team Teaching, o Teacher Professional Development, Neuroscience, Inclusion o Integration*.

3. Resultados

3.1. Neurodidáctica

La neurodidáctica se considera una derivación de la neurociencia. Por consiguiente, la neurodidáctica tiene la intención de plantear estrategias de enseñanza-aprendizaje para docentes y alumnado, desde una perspectiva de eficacia, para implementar el desarrollo del cerebro y mejorar la práctica docente diaria, unido a las competencias permanentes del alumnado (Valdés,

2015). Por ello, como señala Paniagua (2013), la neurodidáctica aporta una nueva perspectiva a la educación. Su principal objetivo sería trazar estrategias didácticas y de metodología más eficaces para implementar el desarrollo cerebral y aumentar el aprendizaje. Además, Hernández (2022) añade un paso más y señala que la neurodidáctica es la ciencia que analiza la educación desde un panorama neuroeducativo para modelar la neuroteoría y la neurometodología.

La neurodidáctica es la encargada de enseñar a los docentes cómo utilizar aquellos conocimientos sobre la educación en el aula. En consecuencia, la neurodidáctica es muy importante, ya que vincula las emociones con los pensamientos construyendo bases neuronales para el aprendizaje, la memoria y las emociones que a diario se estimulan en el aula (Perero y Rodríguez, 2020). Es decir, la neurodidáctica reúne conocimientos metodológicos de aprendizaje y la neurociencia para poder desarrollar capacidades cognitivas y aprender fácilmente (García, 2020).

En definitiva, la neurodidáctica se refiere a una parte de la pedagogía con bases científicas para orientar a la educación desde un prisma innovador, se refiere al método de enseñanza-aprendizaje con fundamentación neurológica. Es una extensión de la neuroeducación, dado que estudia la aplicación de la neuroeducación en el aula (Hernández, 2020).

3.2. Formación docente

La formación docente o, actualmente, más conocida como *desarrollo profesional docente* (DPD) comprende diversos procesos, acciones y mecanismos que inevitablemente se ven influenciados por las características y condiciones específicas de cada contexto, ya sea a nivel cultural, social, político o económico (Bautista y Ortega, 2015)

Con relación a los objetivos principales, en la literatura científica se entiende el DPD como un componente esencial para mejorar el conocimiento y las prácticas de enseñanza de los profesores. También se considera la importancia de cambiar las actitudes y creencias de los docentes también es una prioridad. También se destaca la necesidad de conceptualizaciones más complejas, argumentando que el DPD puede influir en diversos aspectos de la vida profesional y personal de los docentes, inclu-

yendo conocimientos, competencias y valores (Bautista y Ortega, 2015).

En este monográfico, adoptamos la conceptualización del DPD propuesta por Bautista y Ortega (2015), ya que integra de manera elegante varios temas relevantes discutidos por los investigadores en el campo en los últimos años. Según la definición de Avalos, entendemos que la meta última del DPD es beneficiar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

En las últimas dos décadas, numerosas evaluaciones experimentales han examinado el impacto de diferentes enfoques del DPD. Se han acumulado pruebas que indican que el DPD mejora efectivamente la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento académico en educación infantil, primaria y secundaria (Fletcher-Wood y Zuccollo, 2020).

Los programas de DPD bien estructurados y secuenciados muestran aproximadamente dos meses de progreso adicional en los alumnos. El impacto medio es ligeramente inferior en programas centrados en profesores noveles en comparación con los más experimentados, y mayor entre los alumnos más desfavorecidos en comparación con los menos desfavorecidos (Sims *et al.*, 2021).

Según Zuccollo y Fletcher-Wood (2020), el impacto del desarrollo profesional de calidad en el rendimiento de los alumnos es comparable al de tener un profesor con diez años de experiencia contraste con un recién graduado. Sin embargo, las intervenciones intensivas, aunque lógicamente más impactantes (como las tutorías individuales), suelen ser más costosas y pueden resultar inviables dentro del marco escolar.

En la práctica, según Sims *et al.* (2021), la implementación del DPD a menudo carece de fidelidad y se adapta a las necesidades y limitaciones locales. No obstante, las evidencias científicas sugieren que es más probable que el DPD se aplique con fidelidad cuando las intervenciones se ajustan a las necesidades de las escuelas y a las prácticas existentes, y cuando se planifican considerando el tiempo limitado disponible para los profesores.

3.3. Inclusión

La comprensión de la inclusión debe abordarse desde una perspectiva tanto social como educativa, dado que existe una cone-

xión directa entre la inclusión educativa y social. La educación desempeña un papel crucial en la movilidad entre clases sociales y en la creación de igualdad de oportunidades para la participación ciudadana en la vida social. Aunque la educación por sí sola no puede eliminar completamente las desigualdades sociales ni erradicar la exclusión y discriminación social y educativa, es imperativo buscar una equidad social que facilite el proceso de aprendizaje. La noción de inclusión está intrínsecamente vinculada a mejoras no solo en el ámbito educativo, sino también en el contexto social. Uno de los aspectos fundamentales es el principio de aceptación de todas las personas, valorando sus diferencias y promoviendo la igualdad. En este sentido, la escuela puede fomentar nuevos valores mediante políticas escolares que garanticen igualdad de oportunidades para todos (Torres, 2010).

Adicionalmente, la inclusión implica proporcionar una respuesta equitativa tanto al alumnado con diversidad funcional como a aquel que pueda enfrentarse a barreras y dificultades para acceder a la educación (Marchesi *et al.*, 2017). Así, García (2015) especifica que el concepto de *inclusión* abarca al alumnado en situaciones como:

- Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en general.
- Alumnado perteneciente a grupos en situación de vulnerabilidad social.

El objetivo último de la inclusión es brindar respuestas adecuadas a las diversas necesidades de aprendizaje presentes en entornos educativos formales y no formales (Leiva, 2013). Desde esta perspectiva, la inclusión educativa se concibe como un proceso que implica la detección, respuesta e intervención a las necesidades del alumnado, estimulando un aprendizaje activo y participativo. Esto conlleva ajustes en los contenidos y estrategias educativas, ya que el sistema educativo ordinario tiene la responsabilidad de educar a todas las personas (Lalama y Del Rosario, 2017), a través de un currículo adaptado basado en los intereses y necesidades individuales (Parra, 2011).

Además, la inclusión requiere una transformación en la comprensión de la diversidad y en las prácticas educativas diarias, promoviendo un enfoque más democrático y colaborativo, y fo-

mentando las relaciones entre la escuela y la sociedad (Leiva, 2013).

4. Discusión

Según Calzadilla (2018), la neuroeducación sitúa como eje central de su estudio la transferencia, perfeccionamiento y evaluación del conocimiento neurocientífico en el proceso educativo. Este enfoque respalda investigaciones previas que abogan por la integración integral y compleja del Sistema Nervioso Central (SNC) en la formación de profesionales de la educación. En este sentido, el salto epistemológico significativo reside en reconocer que las Neurociencias ofrecen valiosos conocimientos que actúan como «puentes» para enriquecer la teoría y el concepto pedagógico, y viceversa.

En este contexto, los estudios sobre la relación entre Neurociencias y Ciencias de la Educación señalan que profesores e investigadores han trabajado de manera independiente, sin establecer un contacto fluido entre ambas áreas (Fischer y Heikkinen, 2010; Fischer, 2009). De hecho, las publicaciones derivadas de investigaciones no siempre destacan sus aplicaciones prácticas (Fischer, 2009). En cuanto a la conexión entre investigación y práctica, se destaca la débil sinergia, limitando, así, la innovación educativa y la participación de los maestros en este tipo de estudios. Fischer argumenta que la eficacia escolar debe evaluarse en condiciones reales, con la colaboración de investigadores, profesores y estudiantes, todos contribuyendo al estudio de un diseño educativo integral y fructífero, beneficioso tanto para la investigación como para la práctica (Hinton y Fischer, 2008).

La interpretación de los aportes de las publicaciones del estudio de Calzadilla (2023) se convierte en un material valioso para integrar, de manera contextualizada, nuevos conocimientos en los currículos de formación. Las relaciones dentro del mapa construido pueden ayudar a definir líneas y proyectos de investigación más alineados con los intereses de las instituciones de Educación Superior. Este aspecto último implica la profesionalización de los docentes universitarios en estos conocimientos, así como la actualización científica de los programas de disciplina y los cursos, incluyendo los textos básicos de las carreras. No obs-

tante, este proceso requiere de la profundidad y perspectiva que ofrecen estudios cuantitativos, proporcionando información sobre el estado del arte del conocimiento que se aspira a integrar en una estructura curricular.

Calzadilla (2017) señaló que la integración del conocimiento neurocientífico en la educación ha adolecido de una argumentación pedagógica y didáctica insuficiente, así como de una relativa descontextualización con respecto a las particularidades de las etapas del desarrollo que experimenta el individuo en su ontogénesis.

De esta exposición se deduce la pertinencia y el potencial del conocimiento neurocientífico en investigaciones que respalden la mejora de actitudes y desempeños profesionales de los docentes. Esto implica alcanzar niveles ascendentes de dominio en la comprensión de las estructuras y el funcionamiento de los órganos del Sistema Nervioso Central (SNC), que constituyen la base anatomofisiológica para el aprendizaje. En consecuencia, se destaca la importancia de la creación neurodidáctica de estímulos diversos y graduales. Por otro lado, se enfatiza en la necesidad de comprender la plasticidad de las estructuras nerviosas, los periodos sensibles del desarrollo, los factores biológicos que condicionan aprendizajes de calidad (como la alimentación, calidad del aire, sueño, entre otros) y cómo esto impacta en los modelos teóricos y descubrimientos que generan cambios en los paradigmas de la educación (Calzadilla, 2018).

El punto de mayor enriquecimiento hermenéutico en relación con lo expuesto radica en proporcionar razones para perfeccionar los diseños curriculares destinados a la formación de docentes. Esto se logra mediante la integración de conocimientos actualizados que potencien el desarrollo profesional y la investigación, abordando disciplinas afines a la comprensión del ser humano, como es la neuroeducación (Calzadilla, 2017).

El estudio de Hachem *et al.* (2022) demuestra el impacto positivo en los estudiantes como consecuencia del aumento del conocimiento en neurociencia del profesorado. En dicho estudio quedó demostrado que los docentes habían percibido mejoras en el compromiso y rendimiento académico de sus alumnos. Específicamente, destacaron un mayor involucramiento en el aprendizaje, experiencias de aprendizaje más significativas y un crecimiento tanto académico como personal. Este resultado cru-

cial respalda la inclusión de la neurociencia educativa en los programas de desarrollo profesional para docentes.

Se percibe que, en el estudio llevado a cabo por Hachem *et al.* (2022) los docentes indicaron que su conocimiento del cerebro mejoró su capacidad para ser comprensivos y empáticos ante las diversas necesidades y comportamientos de los estudiantes. Así, quedó demostrada una comprensión más profunda de las múltiples influencias en los entornos de los estudiantes que pueden afectar su aprendizaje. Además, la capacidad de proporcionar explicaciones racionales y científicas sobre la utilidad de ciertas prácticas para el aprendizaje explica la autoeficacia de los profesores, haciéndolos sentir empoderados.

Este refuerzo del valor del desarrollo profesional en neurociencia educativa para los docentes se traduce en que dicho desarrollo llenó vacíos en el conocimiento existente, fortaleció prácticas ya establecidas y enseñó nuevas habilidades y enfoques, beneficiando en última instancia la autoeficacia docente.

Superar esta realidad implica proporcionar a los educadores la formación necesaria para comprender y evaluar críticamente los hallazgos de la investigación neurocientífica, así como sus posibles implicaciones educativas y limitaciones en su aplicabilidad. Deben convertirse en consumidores competentes de este tipo de literatura, capaces de discernir información relevante de neuromitos y aplicar eficazmente este conocimiento en su práctica diaria. Asimismo, la generación de conocimiento neurocientífico que contribuya a mejorar la calidad de la educación requiere una estrecha conexión entre la investigación y la práctica, donde los educadores tienen la oportunidad y responsabilidad de retroalimentar la investigación desde la evidencia de la práctica educativa, colaborando en la construcción de este conocimiento. Es esencial que los planes de formación inicial y continua del profesorado incluyan contenidos que proporcionen una sólida base en neurociencia cognitiva, psicología e investigación educativa desde un enfoque transdisciplinar. Este tipo de formación es promovido por los programas y su éxito destaca la importancia tanto de las instituciones universitarias en el diseño de planes de formación como de las Administraciones y entidades que participan en la formación continua del cuerpo docente a lo largo de su carrera profesional (Coch, 2018).

5. Conclusión

En definitiva, se han llevado a cabo esfuerzos previos para evaluar la eficacia de la integración de la neurociencia en el DPD, y los resultados han sido alentadores. La incorporación de la neurociencia en los programas de formación docente tiene el potencial de mejorar la calidad del aprendizaje y fomentar la equidad e inclusión entre los estudiantes (Coch, 2018). Al proporcionar a los docentes nuevas perspectivas y acceso a conocimientos científicos precisos, junto con aplicaciones prácticas de ese conocimiento, se logra remodelar las prácticas educativas. Esto facilita la implementación de estrategias basadas en la investigación y ayuda a prevenir la difusión de neuromitos (Wilcox *et al.*, 2021).

Por tanto, las neurociencias y la neuroeducación tienen el potencial de dinamizar la praxis docente, proporcionando un enfoque basado en el funcionamiento del cerebro. Se destaca la importancia de adoptar medios apropiados para la innovación o transformación de la educación y la enseñanza, promoviendo el desarrollo integral de habilidades cognitivas, emocionales, sociales, morales, físicas y espirituales, todas ellas con base en la actividad cerebral.

En consecuencia, se plantea la necesidad de un perfil docente que adquiera un conocimiento elemental de la estructura del cerebro, siendo capaz de establecer puentes y vincular los aportes neurocientíficos con la práctica pedagógica. De esta manera, el docente podrá diseñar estrategias de enseñanza que contribuyan a la construcción de conocimientos (Pherez, 2018).

6. Referencias bibliográficas

- Bautista, A. y Ortega-Ruíz, R. (2015). Desarrollo profesional docente: perspectivas y enfoques internacionales. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 343-355.
- Calzadilla-Pérez, O. O. (2017). La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica: caso Cuba. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-27. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28709>
- Calzadilla, O. O. (2018). Caracterización de la integración del conocimiento neurocientífico en la formación del profesional de la educa-

- ción en las especialidades Preescolar, Primaria, Especial y Logopedia de la Licenciatura en Educación. https://www.researchgate.net/publication/329659067_caracterizacion_de_la_integracion_del_conocimiento_neurocientifico_en_la_formacion_del_profesional_de_la_educacion_en_las_especialidades_preescolar_primaria_especial_y_logopedia_de_la_licenciatura_en
- Calzadilla, O. O. (2023). Mapeo cuantitativo de las Neurociencias de la Educación: miradas para la formación de docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(1), 281-303.
- Coch, D. (2018). Reflections on neuroscience in teacher education. *Peabody J. Educ.*, 93, 309-319. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1449925>
- De Barros, C. (2022). Neuromethodology and neuroimaging for a teacher training. *Texto Livre*, 15.
- Fischer, K. (2009). Building a scientific groundwork for learning and teaching. *Mind, Brain, and Education*, 3(1), 2-15. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.01048.x>
- Fischer, K. y Heikkinen, K. (2010). The Future of Educational Neuroscience. En: D. Sousa. (ed.). En: Sousa, D. A. *Mind, brain, and education: Neuroscience implications for the classroom* (pp. 248-269). Solution Tree.
- Fletcher-Wood, H. y Zuccollo, J. (2020). *The effects of high-quality professional development on teachers and students: A rapid review and meta-analysis*. Wellcome Trust.
- García, G. (2020). La Neurociencia en la Educación. *Revista Académica CUNZAC*, 3(1), 37-43. <https://doi.org/10.46780/cunzac.v3i1.16>
- García, M. (2015). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Alianza.
- Hachem M, Daignault K and Wilcox G (2022) Impact of Educational Neuroscience Teacher Professional Development: Perceptions of School Personnel. *Front. Educ.*, 7, 912827. DOI: 10.3389/educ.2022.912827
- Hernández, A. (2022). La neurodidáctica y la metodología docente: un binomio para la inclusión. En: J. A. Marín, V. Boffo, M. Ramos y J. C. De la Cruz (eds.). *Retos de la investigación y la innovación en la sociedad del conocimiento* (pp. 175-184). Dykinson.
- Hernández, L. (2020). Liderazgo sostenible como estrategia de cambio en el sistema educativo venezolano. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 26-32. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/85>

- Lalama, A. D. y Del Rosario, A. (2017). Inclusión educativa: ¿quimera o realidad? *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 14(62), 134-138.
- Leiva, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Marchesi, Á., Palacios, J. y Coll, C. (2017). *Desarrollo psicológico y educación: 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo*. Alianza.
- Mind, Brain and Education (pp. 249-270). Solution Tree Press.
- Paniagua G., M. N. (2013). Neurodidáctica: Una nueva forma de hacer educación. *Fides et Ratio*, 6(6), 72-77.
- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.
- Perero, V. E. y Rodríguez, M. (2020). El aporte de las neurociencias en la educación. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 4, 1-10.
- Pherez, G., Vargas, S. y Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J. y Anders, J. (2021). *What are the Characteristics of Teacher Professional Development that Increase Pupil Achievement? A systematic review and meta-analysis*. Education Endowment Foundation.
- Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 621-13.
- Valdés, H. (2015). Introducción a la neurodidáctica. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 2(1), 67-73.
- Wilcox, G., Morett, L. M., Hawes, Z. y Dommett, E. J. (2021). Why educational neuroscience needs educational and school psychology to effectively translate neuroscience to educational practice. *Front. Psychol.*, 11, 618449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.618449>
- Zuccollo, J. y Fletcher-Wood, H. (2020). *The effects of high-quality professional development on teachers and students*. EPI.

La traducción audiovisual accesible como eje impulsor de la comunicación científica sostenible

LAURA CARLUCCI
CHAYMAE KELLOUAI
Universidad de Granada

1. Introducción

Los tres pilares fundamentales del desarrollo sostenible son el ámbito social, medioambiental y económico. La vinculación entre medioambiente y sostenibilidad es, tal vez, la más conocida y estudiada, aunque en los últimos años la dimensión social de la sostenibilidad ha tenido un importante desarrollo; a pesar de ello, siguen faltando estudios teóricos y empíricos sobre lo que se define como *sostenibilidad social* (Eizenberg y Jabareen, 2017). Esta engloba conceptos como *justicia social, equidad, mejora de la calidad de vida de las personas y respeto a los derechos humanos*. Todo ello implica fomentar la inclusión de grupos vulnerables y la participación ciudadana (Sen, 2013), garantizando a las personas con discapacidad el respeto de sus derechos, en igualdad de condiciones. De acuerdo con este pilar social, la creación de una sociedad sostenible requiere una sociedad saludable, en el sentido de bienestar físico, psíquico y social, donde predomine la inclusión y la igualdad de oportunidades.

En este sentido, la accesibilidad es una de las medidas emergentes para mejorar la sostenibilidad social. Según Arenghi *et al.* (2016), el acceso al conocimiento para todos en igualdad de condiciones se puede lograr mediante la implementación del *Design for All*, o diseño universal. En este sentido, el autor señala el año 2001 como fecha clave para el inicio de una verdadera

conciencia social sobre la discapacidad, coincidiendo con el lanzamiento de la *International Classification of Functioning, Disability and Health*, que estableció un marco y lenguaje estandarizados y universales para describir la salud y las dimensiones relacionadas con ella. A partir de entonces, la discapacidad se ha empezado a considerar como el resultado de una interacción compleja entre «people with impairments and behavioural and environmental barriers that prevent their full and effective participation in the society based on equality with others» (Arengi *et al.*, 2016, p. 35).

Como respuesta a la petición de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2006 (Cabra de Luna *et al.*, 2007), los países europeos han apostado por la igualdad de acceso a la educación, el ocio y la cultura, con el fin de diseñar estrategias de inclusión en todos los ámbitos culturales y sociales, así como crear mecanismos para fomentar una sociedad sostenible e integradora. Esta labor investigadora se inserta en la Estrategia 6: «Europa en un mundo cambiante, sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas», que aspira a un acceso a la sociedad de la información y el conocimiento para todos, incluyendo aquellos ciudadanos con capacidades diferentes y/o con algún tipo de diversidad funcional.

Este estudio pretende describir y relacionar los conceptos de *traducción accesible* y *sostenibilidad* y plantear algunas reflexiones en torno a la relación entre sostenibilidad social e inclusión, centrándonos en la evolución de la accesibilidad en el ámbito del ocio y la cultura y, más concretamente, en el entorno museístico, partiendo de las diferentes modalidades de traducción audiovisual accesible, una nueva disciplina dentro de los Estudios de Traducción que en las últimas dos décadas ha suscitado un gran interés académico y profesional. De acuerdo con la definición de Chaume, empleamos el término *traducción audiovisual* para hacer referencia a «las transferencias semióticas, interlingüísticas e intralingüísticas entre textos audiovisuales» (Chaume 2013, p. 14), es decir, un nuevo tipo de texto en el que están presentes el canal de comunicación visual y el acústico. Para ello, se revisará el concepto de *traducción accesible* a partir de la evolución del concepto de *sostenibilidad*, su enfoque social y su relación con la inclusión. Asimismo, se reflexionará acerca de la especificidad de la comunicación científica desde el

prisma de la accesibilidad museística, demostrando su estricta relación con la construcción de una sociedad cada vez más inclusiva y sostenible.

2. Metodología

Dentro del concepto de *comunicación científica y social sostenible*, es importante destacar tres aspectos principales: la cultura, la participación ciudadana y la accesibilidad. Estos tres conceptos no solo se interrelacionan entre sí, sino que se hacen tangibles en el ámbito que nos ocupa, los entornos museísticos y patrimoniales. Como se ha apuntado anteriormente, uno de los pilares fundamentales de la sostenibilidad social es la existencia de una sociedad inclusiva. En este sentido, si entendemos el museo como un evento comunicativo multimodal y multisemiótico, queda clara su finalidad social, en cuanto a creador y difusor de conocimiento y agente de comunicación.

En este estudio analizamos la comunicación científica en relación con la especificidad de comunicación y transmisión del conocimiento que ejerce el museo en el visitante, con el fin de proporcionar una mirada más amplia, detallada e integral sobre la relación comunicacional entre accesibilidad y sostenibilidad. El término *comunicación* procede del latín *communicare*, que significa 'compartir información, hacer común'. Las diferentes acepciones de *comunicar* que se leen en el *Diccionario de la Real Academia Española* implican verbos como *hacer partícipe*, *hacer saber* y *transmitir*. Así pues, en términos generales, nos referimos a la comunicación científica como a una transmisión e intercambio de información, tanto unilateral como interactiva, que se establece entre el museo y los usuarios, sobre todo a partir de los postulados de la Nueva Museología, que cuestiona los enfoques museísticos tradicionales.

En las últimas dos décadas, el museo ha superado el paradigma comunicativo de la Nueva Museología para convertirse en un museo de plena participación cultural e inclusión social (Carlucci y Seibel, 2020, p. 264), cuya gran complejidad de contenidos y mensajes, así como la gran variedad del público, condicionan la confección del diseño del mensaje expositivo (figura 1).



Figura 1. Factores que intervienen en la comunicación del mensaje expositivo. Fuente: Serrat y Font (2005)

La función comunicativa y sostenible del museo, en cuanto que institución que ofrece múltiples experiencias para la educación, el ocio, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos para todos, se hace patente en la nueva definición de museo elaborada por el ICOM (Internacional Council of Museum) en 2022, que establece lo siguiente:

A museum is a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing. (ICOM, 2022)

Según esta nueva definición, que sustituye y completa la anterior, de 2017 (art. 3, apartado 1) los museos deben ser accesibles e inclusivos y fomentar la diversidad y la sostenibilidad. Para alcanzar estos objetivos, han adaptado sus espacios y actividades para ayudar a las personas con discapacidades sensoriales o cognitivas a comprender y «comunicarse» mejor con los contenidos de los diferentes expositivos. En este cometido, los Estudios de

Traducción e Interpretación (TeI) han sido pioneros desarrollando líneas de investigación teóricas y aplicadas que se centran en el análisis y la gestión del acceso al conocimiento para todos de los diferentes productos de la industria audiovisual. En las últimas décadas, la investigación en torno a la traducción audiovisual accesible se ha ido consolidando gracias a la labor de investigadores y expertos del sector, que se dedican a estudiar y crear herramientas de accesibilidad para la industria audiovisual y las artes visuales, entre otras, por medio de nuevas modalidades de traducción audiovisual accesible como la audiodescripción para personas con discapacidad sensorial visual (AD), la subtitulación para personas con discapacidad sensorial auditiva (SpS), la interpretación en lengua de signos (ILS), y la lectura fácil (LF) y lenguaje simplificado para personas con discapacidad cognitiva o intelectual. Cada una de estas modalidades se está consolidando como disciplina científica y su práctica se encuentra regulada por directrices y recomendaciones de asociaciones, investigadores y expertos en accesibilidad. Además, la mayoría de los resultados y contribuciones más relevantes en este ámbito son fruto de proyectos nacionales y europeos de gran alcance.

3. Resultados

Ante las diferentes circunstancias y necesidades de las personas con discapacidad sensorial o cognitiva, en los últimos años los museos están adaptando sus espacios expositivos, con el objetivo de hacerlos accesibles y facilitar su comprensión, así como el acceso a la comunicación, la información y el conocimiento. De esta manera, la traducción y la interpretación se han convertido en herramientas de accesibilidad que permiten que estos colectivos puedan ser partícipes de la situación comunicativa multimodal que encarnan hoy en día los museos (González-Montesino *et al.*, 2021), a través de la creación de nuevos recursos como las audioguías, las signoguías accesibles o las guías en lectura fácil (LF), entre otros. En el primer caso, se trata de audiodescripciones, un tipo de traducción intersemiótica de un código visual (imagen) a un código verbal (palabra), a menudo enriquecida por recursos sonoros y táctiles que favorecen una experiencia multisensorial inclusiva y permiten a la persona ciega crear imá-

genes mentales más completas de lo que no puede ver. En el segundo caso, se trata de dispositivos que proporcionan vídeos en lengua de signos o con subtítulos para sordos, en los que se traslada a palabra todo lo referente a sonidos (diálogos, música y efectos sonoros). Por último, la traducción accesible permite la creación de textos en LF para personas con discapacidad cognitiva, según criterios de comprensibilidad basados en una estructura gramatical simple y un vocabulario sencillo, si bien es preciso seguir investigando para diseñar técnicas comunes que permitan jerarquizar y homogeneizar estos contenidos (Jiménez y Medina, 2022). Entendemos que todas las modalidades de traducción accesible, al igual que cualquier comunicación escrita, cumplen determinados propósitos comunicativos para unos usuarios específicos, con la posibilidad de extender la información a una población más amplia (Arroyo y Fernández Lancho, 2023, p. 122). Es evidente que se trata de complejas estrategias y técnicas de traducción intersemióticas e intralingüísticas que varían en relación con la tipología del museo, la clase de expositivo y el tipo de traducción accesible demandada (Carlucci y Seibel, 2020, p. 287).

El análisis del proceso de traducción seguido para elaborar los diferentes recursos accesibles revela la complejidad de estas modalidades, pues las competencias involucradas van más allá de la descripción o adaptación propiamente dichas, teniendo en cuenta las diferentes perspectivas desde las que han de acometerse (Seibel y Carlucci 2021). Los recursos de accesibilidad universal que se han mencionado demuestran que los nuevos museos y entornos patrimoniales están abiertos a la diversidad. El resultado de estas reflexiones es dúplice: por una parte, no cabe duda de que diversidad e inclusión se consolidan como el camino hacia una sociedad sostenible; por otra, es evidente que, para que los actores de este cambio abran espacios culturalmente incluyentes, deben contar con acciones ligadas al proceso de traducción e interpretación y, más concretamente, a la traducción audiovisual (TAV), que contribuye a una mediación cognitivo-lingüística e intermodal (Braun, 2007, p. 358).

4. Discusión

Según Dempsey, la sostenibilidad social incluye conceptos como *educación y formación, justicia social intra- e intergeneracional, participación y democracia local, salud, calidad de vida y bienestar, interacción social, tradiciones culturales e inclusión social*, entendida como completa erradicación de la exclusión social (Dempsey *et al.*, 2011, p. 291). En este sentido, la accesibilidad y los medios para alcanzarla, entre ellos, la traducción audiovisual accesible (como herramienta de acceso a la cultura y el conocimiento), se convierten en un punto clave para la construcción de un mundo sostenible en el cual todos deben poder integrarse.

Las diferentes modalidades de traducción accesible asumen el reto de convertirse en material «para todos», ofrecen servicios vinculados con la inclusión y la igualdad de oportunidades y representan una actividad comunicativa que está directamente implicada con la sostenibilidad. En consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, especialmente el ODS 10: «Reducción de las Desigualdades», la accesibilidad a los bienes y servicios culturales fomenta la inclusión social y la diversidad, asegurando que todas las personas tengan las mismas oportunidades, independientemente de su origen, género o discapacidad.

A partir del análisis de los resultados podemos establecer relaciones y comparaciones entre la comunicación accesible y la comunicación sostenible. En este estudio se ha demostrado que el museo, concebido como entidad cultural, tiene encomendada la tarea de difundir su discurso patrimonial (que varía de acuerdo con la heterogeneidad y la tipología de cada museo) y facilitar la accesibilidad a los contenidos que ofrece, desde un punto de vista funcional y comunicativo. En definitiva, el museo debe acercarse al visitante y saber «dialogar» con su público.

Defendemos la necesidad de que exista un diálogo constante y continuo entre la comunicación sostenible y el concepto de *acceso al conocimiento para todos*. En el caso de los museos, es fundamental que estos sean capaces de transmitir con eficacia sus contenidos para comprender su significado y servir como herramienta para el progreso social. Sería especialmente útil que las futuras investigaciones sobre sostenibilidad social focalizaran su atención en la intersección existente entre estos tres actores: sos-

tenibilidad, accesibilidad y traducción audiovisual accesible, reflexionando en torno a la relevancia de la actividad traductora y su relación directa con los paradigmas de la sostenibilidad.

5. Conclusión

El alcance de este trabajo se perfila como una serie de reflexiones derivadas de la literatura consultada y de la experiencia investigadora de las autoras en el ámbito de la traducción audiovisual accesible en entornos culturales. En primer lugar, a partir de nuestras consideraciones se hace patente que la dimensión social de la sostenibilidad ha ido ganando importancia en los últimos años, al igual que la traducción audiovisual accesible.

Del análisis de las nuevas aportaciones sobre traducción audiovisual accesible y sostenibilidad es posible extraer algunas conclusiones. En primer lugar, y en cuanto a las distintas esferas de acceso al ocio y la cultura, podemos concluir que los conceptos de *accesibilidad* y *sostenibilidad social* se entrelazan continuamente. Dentro de esta perspectiva, las diferentes modalidades de traducción audiovisual accesible se convierten en un componente clave para alcanzar los objetivos de una sociedad inclusiva y sostenible, marcados, en su momento, por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y, ahora, por los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

La accesibilidad constituye la verdadera puerta de entrada a los derechos de las personas más vulnerables y con algún tipo de discapacidad. Por lo tanto, es importante hablar de la accesibilidad en el contexto de la sostenibilidad social, pues representa un componente clave para lograr un modelo de sociedad sostenible e inclusiva que garantice el derecho a acceder al conocimiento por parte de las personas con algún grado de discapacidad sensorial o cognitiva, contando con su participación en la sociedad. Sin accesibilidad universal no hay inclusión social, sin inclusión no hay igualdad y sin igualdad no podremos apostar por una sociedad sostenible e incluyente para todos.

Este estudio se desarrolla dentro del proyecto de I+D+i TED2021-129667B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR, así como el proyecto PID2020-118775RB-C21 (TALENTO. *Tra-*

ducción y lenguaje simplificado del patrimonio para todos. Herramienta de análisis y consulta), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

6. Referencias bibliográficas

- Arenghi, A., Garofolob, I. y Lauria, A. (2016). On the relationship between «universal» and «particular» in architecture. *Studies in Health Technology and Informatics*, 229, 31-39.
- Arroyo, R. y Fernández-Lancho, E. (2023). Evaluación de la calidad de la argumentación escrita científica. En: Arroyo, R., Carlucci, L., Navas-Vallejo, C. (eds.). *La argumentación científica multilingüe. Perspectiva interdisciplinaria* (pp. 93-106). Dykinson. DOI: <https://doi.org/10.14679/2233>
- Braun, S. (2007). Audio Description from a discourse perspective: a socially relevant framework for research and training. *Linguistica Antverpiensia, New Series—Themes in Translation Studies*, 6, 357-369. <http://dx.doi.org/10.52034/lanstts.v6i.197>
- Cabra de Luna, M. A., Bariiffi, F. y Palacios, A. (eds.) (2007). *Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad: la convención Internacional de las Naciones Unidas. Documentos de trabajo de la Subcomisión de Expertos sobre la Convención de la ONU*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Carlucci, L. y Seibel, C. (2020). El discurso especializado en el museo inclusivo: lectura fácil versus audiodescripción. En: Richart-Marsset, M. y F. Calamita (eds.). *Traducción y Accesibilidad en los medios de comunicación: de la teoría a la práctica / Translation and Media Accessibility: from Theory to Practice*. *MonTI 12*, 262-294. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2020.12.09>
- Dempsey, N., Bramley, G., Power, S. y Brown, C. (2011). The Social Dimension of Sustainable Development: Defining Urban Social Sustainability. *Sustain. Dev.*, 19, 289-300.
- Eizenberg, E. y Jabareen, Y. (2017). Social Sustainability: A New Conceptual Framework. *Sustainability*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su9010068>
- González-Montesino, R. H., Calle-Alberdi, L. y López-Burgos, E. (2021). Traducción y accesibilidad museística para personas sordas: comprensión y memoria en el uso de signoguías. *Magazin*, 27, 55-74. <https://doi.org/10.12795/mAGAzin.2019.i27.04>

- Jiménez Hurtado, C. y Medina Reguera, A. (2022). Metodología de la traducción a lectura fácil: Retos de investigación. En: M. P. Castillo y M. Estévez (eds.). *Translation, Mediation and Accessibility form Linguistic Minorities* (pp. 205-222). Frank & Timme,
- Organización Mundial de la Salud (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICFDH). Ginebra.
- Seibel, C. y Carlucci, L. (2021). El lenguaje controlado: punto de partida hacia la Lectura fácil. *Hikma. Revista de Traducción*, 20(2), 331-357. <https://doi.org/10.21071/hikma.v20i2>
- Sen, A. (2013). The Ends and Means of Sustainability. *Journal of Human Development and Capabilities*, 14(1), 6-20. <http://dx.doi.org/10.1080/19452829.2012.747492>
- Serrat Antolí, N. y Font Guiteras, E. (2005). *Técnicas expositivas básicas. Museografía didáctica*. Ariel.

La audiodescripción museística sostenible y multilingüe

CARLOS NAVAS-VALLEJO
Universidad de Granada

1. Introducción

La audiodescripción (en adelante, AD) es un instrumento que facilita el acceso a diferentes productos audiovisuales y entornos museísticos mediante la descripción verbal de la información visual. La AD no nace como un presupuesto teórico, sino con una evidente finalidad social (Valero Gisbert, 2021, p. 8); esto es, promover el acceso igualitario al conocimiento y la cultura del colectivo de personas con discapacidad visual. Se trata de un derecho fundamental que, en muchos casos, se ve vulnerado en diversos entornos museísticos, debido a la falta de una adecuada accesibilidad sensorial y cognitiva.

Acercar la cultura a este colectivo desempeña una clara función social (sostenibilidad social), teniendo en cuenta que el contexto educativo (formal, informal y no formal) es uno de los lugares donde más ha proliferado la exclusión social de las personas con discapacidad (Huete García, 2013, pp. 57-58). Asimismo, distintas directivas nacionales e internacionales, como la Estrategia Española de Discapacidad 2022-2023 o los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) de las Naciones Unidas, instan a garantizar los derechos de las personas con discapacidad, en una época de numerosas incertezas políticas, económicas y medioambientales.

Hasta la fecha, la reflexión sobre el carácter sostenible y social de la AD a menudo ha estado implícita, de un modo u otro, en

muchas de las investigaciones que se han realizado, principalmente, en el ámbito de la traducción audiovisual y accesible. En estos casos, las publicaciones se centran en facilitar el acceso al conocimiento y la cultura de las personas con discapacidad visual. Sin embargo, la literatura científica centrada en AD y sostenibilidad es casi inexistente.

Este estudio pretende conformar un punto de partida teórico a partir del cual iniciar el debate sobre el carácter sostenible de la AD museística, así como de qué manera puede garantizarse su sostenibilidad mediante el multilingüismo.

2. Metodología

El objetivo de este estudio es analizar la relación entre el concepto de *sostenibilidad* y la AD museística multilingüe, entendida desde la perspectiva de la traducción de AD a otras lenguas. Hasta la fecha, la literatura científica sobre AD ha tratado líneas relacionadas con la sostenibilidad social, en concreto, en sus dimensiones de equidad e inclusión, pero no se ha centrado en la sostenibilidad. Una de las contribuciones que hasta ahora abordan la sostenibilidad en la AD (fílmica) desde una perspectiva más completa es la de Hermosa-Ramírez (2023), que compara los principios del diseño universal y del diseño ecológico (sostenible) en el contexto de la accesibilidad de los medios, entre cuyas modalidades se encuentra la AD. Propone (pp. 6-7) las siguientes directrices, derivadas de su análisis, aplicables este ámbito:

- Garantizar un diseño adaptado a las necesidades de todos los usuarios, donde todos participan en el proceso de creación (Di Giovanni, 2018).
- Ofrecer productos y servicios diseñados desde cero teniendo en cuenta la accesibilidad y la sostenibilidad ecológica. Como explica la autora (p. 4), los productos accesibles desde su origen requieren menos recursos ecológicos y económicos a largo plazo, ya que no necesitan modificaciones *a posteriori*.
- Diseñar servicios de accesibilidad reutilizables, como las plantillas para la traducción de AD (Jankowska, 2017) o la AD en semidirecto pregrabada.

- Matizar los principios del diseño universal para que todos respeten, en la medida de lo posible, la sostenibilidad ecológica y reduzcan el impacto ambiental.
- Evitar comprometer la accesibilidad con un enfoque demasiado centrado en la sostenibilidad ecológica.

La aplicación de las dimensiones de la sostenibilidad ecológica, económica y social a la AD implica una compleja toma de conciencia, tanto durante el proceso de creación como en el resultado final, cuyo potencial comunicativo y educativo es esencial para vehicular el discurso sobre la sostenibilidad.

3. Resultados

El término *sostenibilidad* se origina en el ámbito de la ecología para aludir a la capacidad de un ecosistema de subsistir con el paso del tiempo (Jabareen, 2008, p. 182). La definición más recurrente de sostenibilidad procede del informe *Our Common Future* (también conocido como *Informe Brundtland*), publicado por la Comisión Mundial sobre el Medioambiente y el Desarrollo de las Naciones Unidas en 1987. En este informe se define como aquella que se centra en «satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de satisfacer las necesidades de las futuras generaciones» (WCED, 1987). Hace ya dos décadas, Callicott y Mumford (1998, p. 31) la definían como la «palabra de moda» en el sector de la conservación ambiental. Esto hace que, aún en la actualidad, la sostenibilidad parezca estar asociada, casi en su totalidad, al ámbito ecológico cuando, en realidad, involucra muchas otras dimensiones sociales, políticas y económicas.

Uno de los principales hitos en el discurso sobre la sostenibilidad son los conocidos *Objetivos para el Desarrollo Sostenible* (en adelante, ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, que reflejan la necesidad de acción conjunta de los gobiernos y la ciudadanía en diferentes dimensiones medioambientales, económicas y sociales (Evans y Achiam, 2021, p. 1199). La *Estrategia española sobre discapacidad 2022-2030* del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022, p. 17) define los ODS como «una oportunidad más para catalizar los derechos de las perso-

nas con discapacidad». Insta a adoptar una perspectiva holística que considere la realidad diversa de las personas con discapacidad en todos los sectores de la sociedad (económico, político, social, etc.). Si bien 11 de los 17 ODS versan sobre temas sociales (Schroeder *et al.*, 2019), para que la AD museística fomente la sostenibilidad no solo influye la variable social (inclusión), sino que conviene tener en cuenta un abanico más amplio de elementos de tipo ambiental y económico, evidentemente, sin perder de vista a los usuarios meta, las personas con discapacidad visual.

La actual situación de crisis climática requiere de una acción conjunta para que todos los sectores de nuestra sociedad sean sostenibles desde una perspectiva ecológica, económica y social. En este estudio teórico, se pretende acercar la disciplina de la AD museística al concepto de *sostenibilidad* mediante la traducción de audioguías a otras lenguas, es decir, por medio del multilingüismo.

Matamala y Ortiz Boix (2016, p. 22) afirman que el enorme coste de realizar una AD dificulta que pueda aumentar este servicio más allá de lo indicado en las diferentes normativas. En el ámbito fílmico, las autoras consideran que la traducción de los guiones de AD puede ser una opción, por ejemplo, en países multilingües como España. De hecho, traducir los guiones puede aumentar la cantidad de productos audiodescritos, en lugar de describirlos desde cero (Orero, 2016, p. 259), lo que implicaría un «coste añadido» en detrimento de la sostenibilidad de esa AD. Para Jankowska (2023, pp. 14-15), si bien la traducción de los guiones a otros idiomas actualmente no es una práctica afianzada en el mercado laboral de la traducción, cada vez más empresas están incluyendo AD en diferentes idiomas. Un ejemplo de ello son las plataformas de vídeos bajo demanda como Netflix, donde una misma película puede disponer de AD en varias lenguas. Asimismo, una manera de asegurar su calidad en países donde no está muy consolidada puede ser traducirla del inglés, dada la mayor tradición británica y estadounidense de AD (Jankowska *et al.*, 2017, p. 3).

La literatura científica sobre la traducción de la AD se centra más en el ámbito fílmico que en el museístico. Sin embargo, la traducción de la AD museística es una práctica cada vez más común como una herramienta para la didáctica de la traducción

especializada. Los estudios de Carlucci *et al.* (2014) y Álvarez de Morales Mercado *et al.* (2014) plantean la didáctica de la traducción científico-técnica de español, italiano e inglés mediante las AD del pabellón *Viaje al cuerpo humano* del Parque de las Ciencias de Granada. Estas propuestas se enmarcan en los proyectos PRA2 y AMATRA, concedidos al grupo de investigación TRACCE de la Universidad de Granada. En el contexto del proyecto TACTO del mismo grupo, Luque y Cabezas (2017, p. 148) comentan que el prototipo de la guía multimedia accesible desarrollado, disponible en línea, incluyó diversas modalidades de traducción accesible (entre ellas, la AD) con versiones multilingües de algunos de los recursos en inglés, italiano, alemán, francés, árabe, serbio y polaco.

A continuación, se presentan algunas de las posibles implicaciones ecológicas, económicas y sociales que puede presentar la traducción de la AD museística. Los resultados se han agrupado en cinco ámbitos, como son la inclusión social, la difusión de la cultura, la reducción de la huella de carbono, el fomento del multilingüismo y la divulgación científica de la sostenibilidad. Se comentan sus pros y contras para favorecer a la sostenibilidad. En algunos casos, además, se aportan recomendaciones para una AD más sostenible.

1. Inclusión social

- Favorecer la autonomía de las personas con discapacidad visual que visiten o vivan en un país extranjero, al disponer con mayor facilidad de audioguías adaptadas. Asimismo, esto contribuye al turismo local.
- Fomentar prácticas de diseño universal en las que se cree la AD desde el primer momento junto al personal del museo y a usuarios con discapacidad visual (Hermosa Ramírez, 2023, p. 6). A pesar del impacto económico que conlleva, se promueve el empleo de las personas con discapacidad visual y, trasladado al modelo de Ruggerio (2021, p. 3), se contribuye a la mitigación de la pobreza, al acceso a la cultura y al empoderamiento del colectivo de personas con discapacidad visual.
- Democratizar la cultura de la accesibilidad en países donde todavía no está tan consolidada. Al traducir la AD al idioma de estos países, se puede favorecer no solo un acceso de mejor calidad, sino también la creación de mercados profesiona-

les especializados en la accesibilidad, de igual manera que sucedió con el paso de la AD de Estados Unidos a los países europeos.

2. Difusión de la cultura

- Difundir la cultura más allá de las fronteras de un país para un grupo más amplio de receptores, no solo personas con discapacidad visual. La AD puede alojarse en línea, de manera que no haga falta visitar el museo de un país determinado en persona para conocer de antemano sus obras de arte. Esto evita la huella de carbono del transporte, pero no debemos perder de vista que, al presentarse en línea, sigue existiendo un impacto ecológico por el consumo de energía eléctrica.
- Promover el acceso a la cultura de personas que no puedan visitar el museo por cuestiones económicas, de salud o distancia geográfica (sostenibilidad económica y social).

3. Reducción de la huella de carbono

- Reducir el coste económico, ecológico y humano de audio-describir desde cero en las otras lenguas. A esto se suma el impacto añadido del transporte al museo para realizar la AD.

4. Fomento del multilingüismo

- Facilitar la representación de las lenguas cooficiales en territorios bilingües o multilingües en las audioguías para que los visitantes puedan elegir aquellas que prefieran y no siempre la lengua dominante.
- Servir como una herramienta didáctica para el aprendizaje de idiomas en diferentes niveles, e incluso para estudiantes con discapacidad visual.

5. Divulgación científica de la sostenibilidad

- Divulgar el conocimiento científico sostenible a nivel internacional. Cuando se trabaja con la AD de entornos museísticos cuyo discurso se centra en temas de biodiversidad y sostenibilidad ambiental, como los acuarios, parques zoológicos, jardines botánicos o algunos museos de ciencias, el multilingüismo permite que este discurso divulgativo llegue a más personas y se dé a conocer en otros países.

De manera complementaria a estos cinco ámbitos, el proceso de traducción de AD museística también puede tener implicaciones académicas (nuevas oportunidades docentes e investigadoras) y profesionales (nuevos perfiles profesionales). En la traducción de la AD, reviste una especial importancia la competencia del traductor en las culturas meta y origen. No solo se trata de cambiar el código lingüístico: las referencias culturales son uno de los principales retos (Jankowska *et al.*, 2017, p. 14). Además, se debe conocer el proceso y las directrices locales de AD (Orero, 2016, p. 261), y se debe realizar la traducción en presencia de la imagen original, dado el carácter multimodal (Remael y Vercauteren, 2010). También es fundamental tener en cuenta el conocimiento previo y las expectativas del público meta. Otros problemas de traducción observados son la descripción de los cromatismos, los sistemas de medidas (anglosajón vs. internacional), la terminología especializada, y las diferencias de registro (formal vs. informal).

4. Discusión

En este estudio, se reflexiona sobre el carácter sostenible de la AD museística y de qué manera la traducción interlingüística de audioguías puede contribuir a una AD más sostenible, desde una perspectiva ecológica, económica y social. A pesar de que el valor social de la AD ha estado presente desde su origen como instrumento de accesibilidad para el colectivo de personas con discapacidad visual, la literatura científica sobre su relación con la sostenibilidad es muy escasa. Uno de los principales estudios en esta línea es el de Hermosa Ramírez (2023), centrado en el diseño universal y ecológico de la AD fílmica. Sucede de manera similar con la traducción de la AD museística, porque, si bien es una práctica recurrente en el contexto académico, se constata una falta de consolidación teórica, frente al ámbito fílmico, más desarrollado.

Los resultados se han recabado a partir de la revisión de la literatura y mediante la observación de los principales potenciales del multilingüismo para fomentar una AD museística sostenible. Estos potenciales se han agrupado en cinco ámbitos: inclusión social, difusión de la cultura, reducción de la huella de carbono,

fomento del multilingüismo y divulgación científica de la sostenibilidad. En cualquier caso, se trata de un estadio inicial en esta línea de investigación, pues los resultados son limitados. El objetivo es establecer un punto de partida teórico para futuros estudios orientados hacia el análisis y la identificación de prácticas sostenibles de AD museística, entre las que se encuentra el multilingüismo. Asimismo, sería interesante cuantificar el impacto de la AD museística desde una metodología cuantitativa o mixta, centrada en las dimensiones ambiental y económica, las menos estudiadas hasta la fecha en esta disciplina. Como indica Ruggiero (2021, pp. 9-10):

It is not correct to qualify an object of study as sustainable due to the uncertainty associated with its processes and the relationship with its environment. [...] The results of sustainability studies will be indicators only of the sustainability or unsustainability of the system of interest, and not of sustainability as such.

Siempre que se evalúe la sostenibilidad de esta práctica, conviene tener en cuenta que habrá una combinación de ventajas y desventajas. Una posible contrapartida de estas implicaciones es que aumentar el multilingüismo y, en definitiva, la personalización de la AD conlleva un mayor gasto de recursos, por ejemplo, al contratar a traductores y locutores de cada lengua (impacto ecológico y económico). Sin embargo, como apunta Hermosa Ramírez (p. 6), el diseño universal, al igual que la traducción de AD, puede compaginarse con la sostenibilidad siempre que se priorice la solución con menos impacto negativo posible. Otra posible desventaja es que el museo puede pensar que no son rentables *a priori*, porque no han tenido muchos visitantes con discapacidad visual de otros países. No obstante, esa AD puede servir para muchos otros grupos de usuarios más allá del ámbito de la discapacidad, ya que los materiales accesibles benefician a todo el conjunto de la sociedad.

5. Conclusión

En este estudio, se analiza de qué manera el multilingüismo puede fomentar la sostenibilidad ecológica, económica y so-

cial de la AD museística. Esta temática parte de la necesidad de adoptar unas prácticas más sostenibles en todos los sectores de la sociedad y no solo en el ámbito ecológico. El objetivo es iniciar el debate sobre la identificación de buenas prácticas sostenibles en esta disciplina. Se constata un vacío en la literatura sobre sostenibilidad y AD, especialmente museística, si bien se trata de una herramienta de accesibilidad donde el discurso sobre la inclusión social ha estado presente desde su origen.

El multilingüismo en la AD museística es una práctica con un beneficio para la sostenibilidad, principalmente, en los aspectos sociales, aunque también hay evidentes ventajas económicas y ambientales. No obstante, en el ámbito de la sostenibilidad nunca hay nada blanco o negro: siempre hay dimensiones más favorecidas y perjudicadas. Como se ha observado, promover el multilingüismo en la AD tiene una parte positiva para la sostenibilidad, pero en algunos casos presenta un impacto económico y ambiental. Dado el carácter social de la AD museística, la sostenibilidad ecológica y económica no debería actuar en detrimento de los derechos de los usuarios de la accesibilidad y las personas con discapacidad. Si una AD en concreto no sirve para incluir a este colectivo, entonces no es sostenible, porque no cumple su objetivo principal, lo cual supone un impacto económico y ecológico aún mayor.

En definitiva, el concepto de *sostenibilidad* en la AD museística es un debate actual que debe permear diferentes esferas involucradas en el proceso y el producto audiodescrito: los profesionales e investigadores del ámbito, las empresas que ofrecen servicios de AD, y los potenciales receptores, el colectivo de personas con discapacidad visual.

Este estudio es parte del proyecto de I+D+i TED2021-129667 B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR, así como de la concesión a Carlos Navas Vallejo de una Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario con referencia FPU22/01347 por parte del Ministerio de Universidades del Gobierno de España.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez de Morales Mercado, C., Carlucci, L. y Martínez Martínez, S. (2014). Educational Role of the Science Museum in the Scientific Translation Classroom. *Journal of ELT and Applied Linguistics (JELTAL)*, 2(1), 49-60.
- Callicott, J. B. y Mumford, K. (1998). Ecological Sustainability as a Conservation Concept. En: J. Lemons, L. Westra, y R. Goodland (eds.). *Ecological Sustainability and Integrity: Concepts and Approaches* (pp. 31-45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1337-5_3
- Carlucci, L., Martínez Martínez, S. y Álvarez de Morales Mercado, C. (2014). El museo como recurso didáctico en la Traducción Científica. *Hekademos: revista educativa digital*, 15, 13-24.
- Di Giovanni, E. (2018). Participatory accessibility: Creating audio description with blind and non-blind children. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 155-169. <https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.50>
- Evans, H. J. y Achiam, M. (2021). Sustainability in out-of-school science education: Identifying the unique potentials. *Environmental Education Research*, 27(8), 1192-1213. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1893662>
- Hermosa-Ramírez, I. (2023). Universal and ecological design in media accessibility: Finding common ground. *Universal Access in the Information Society*. <https://doi.org/10.1007/s10209-023-01077-9>
- Huete García, A. (2013). La exclusión de la población con discapacidad en España. Estudio específico a partir de la Encuesta Social Europea. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2).
- Jabareen, Y. (2008). A New Conceptual Framework for Sustainable Development. *Environment, Development and Sustainability*, 10(2), 179-192. <https://doi.org/10.1007/s10668-006-9058-z>
- Jankowska, A. (2023). Using annotated pivot templates to transfer culture specific references in audio description: Translators' performance, strategies, and attitudes. *Perspectives*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2023.2281972>
- Jankowska, A., Milc, M. y Fryer, L. (2017). Translating audio description scripts... into English. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, 10(2). <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/50404>
- Luque Colmenero, M. O. y Cabezas Gay, N. (2017). Proyecto TACTO: Ciencia para todas las personas a través de la traducción. *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural. Sección aula, museos y colecciones*, 4, 147-152.

- Matamala, A. y Ortiz Boix, C. (2016). Accessibility and multilingualism: An exploratory study on the machine translation of audio descriptions. *TRANS: Revista de Traductología*, 20, 11-24.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022). *Estrategia española sobre discapacidad 2022-2030*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. <https://www.siiis.net/documentos/ficha/574700.pdf>
- Orero, P. (2016). From DTV4ALL to HBB4ALL: Accessibility in European Broadcasting. En: A. Matamala y P. Orero (eds.). *Researching Audio Description* (pp. 249-267). Palgrave Studies in Translating and Interpreting.
- Remael, A. y Vercauteren, G. (2010). The Translation of Recorded Audio Description from English into Dutch. *Perspectives*, 18(3), 155-171.
- Ruggerio, C. A. (2021). Sustainability and sustainable development: A review of principles and definitions. *Science of The Total Environment*, 786, 147481. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2021.147481>
- Schroeder, P., Anggraeni, K. y Weber, U. (2019). The relevance of circular economy practices to the sustainable development goals. *J. Ind. Ecol.*, 23(1), 77-95.
- Valero Gisbert, M. J. (2021). *La Audiodescripción: De la imagen a la palabra. Traducción intersemiótica de un texto multimodal*. CLUEB.
- WCED (1987). *Our common future. The Brundtland report, world commission for environment and development*. Oxford University Press.

Traducción y aspectos interculturales para el conocimiento sostenible

VERÓNICA DEL VALLE CACELA
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

1. Introducción

En la adquisición-aprendizaje de lenguas, las destrezas recogidas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* se agrupan en la comprensión e interacción orales y escritas. No obstante, desde el año 2021 se recoge de manera fehaciente la mediación intercultural, comprendiendo esta tanto actividades de traducción como de interpretación. Este hecho no es más que una constatación de que la traducción es la «quinta destreza», como la han denominado autores como Amin (2018), Carreres *et al.* (2018), Pintado Gutiérrez (2012). Por consiguiente, la aplicación de la traducción en el aula se torna en una herramienta útil y válida desde una perspectiva transversal.

Por un lado, la traducción como actividad escrita ayuda en la comprensión y producción de textos y por ende, favorece la mejor comprensión de elementos lingüísticos y extralingüísticos, pues, como indican Manchón (2011), Martin Bergsleithner (2010), O'Brien (2004) y Zhang y Zou (2022), la acción de escribir ayuda al cerebro a retener mejor la información. A este último respecto, pensemos en los elementos culturales. Estos no se centran únicamente en la cultura visible como puede ser la música o el cine, sino también en elementos arraigados en la sociedad. Por otro lado, la traducción fomenta el desarrollo de recursos mentales que pueden aplicarse en cualquier otro escenario de nuestra vida.

Por consiguiente, en este capítulo pretendemos exponer la utilidad de la traducción como ejercicio completo para implementar la cultura en la adquisición-aprendizaje del español como lengua extranjera y cómo esta actividad favorece el conocimiento sostenible mediante el desarrollo de estrategias intra- e interlingüísticas e intra- e interculturales.

1.1. La mediación como destreza

Desde que en el año 2001 se publicase por primera vez las directrices del Consejo de Europa para establecer una unificación en los criterios por los cuales nivelar el conocimiento lingüístico, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) ha sido el eje sobre el cual se han adaptado exámenes y manuales. En esta primera publicación, las destrezas que se consideraban eran la expresión oral, la expresión escrita, la interacción oral y la interacción escrita. La mediación solo contaba con alguna mención, pero no formaba parte del grupo de destrezas. Con todo, en la actualización de 2021 se incluyó, formalmente, la *mediación* como una destreza. Esta es entendida como una actividad que se puede plantear desde tres perspectivas: mediar textos, mediar conceptos y mediar la comunicación (MCER, 2021, pp. 106-127). Para el objetivo del presente trabajo, vamos a poner nuestro foco en la mediación de textos, la cual engloba actividades de traducción e interpretación. Con respecto a la traducción, tema sobre el que gira este capítulo, la escala que plantea el MCER implica los siguientes conceptos (MCER, 2021, p. 115):

- Proporcionar una traducción aproximada.
- Captar la información esencial.
- La inteligibilidad de la traducción.
- Si el grado en que la formulación y la estructura original afectan (demasiado) a la traducción o, por el contrario, si el texto sigue las convenciones más importantes en la lengua meta.
- Captar matices en el texto original.

A través de estos conceptos, queda patente que se trata de una actividad completa y compleja que permite la comprensión de la lengua materna (L1) y de la lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2). Dentro de este proceso se enmarcarían la totalidad

de las actividades que el MCER recopila dentro de la mediación (MCER, 2021, p. 104):

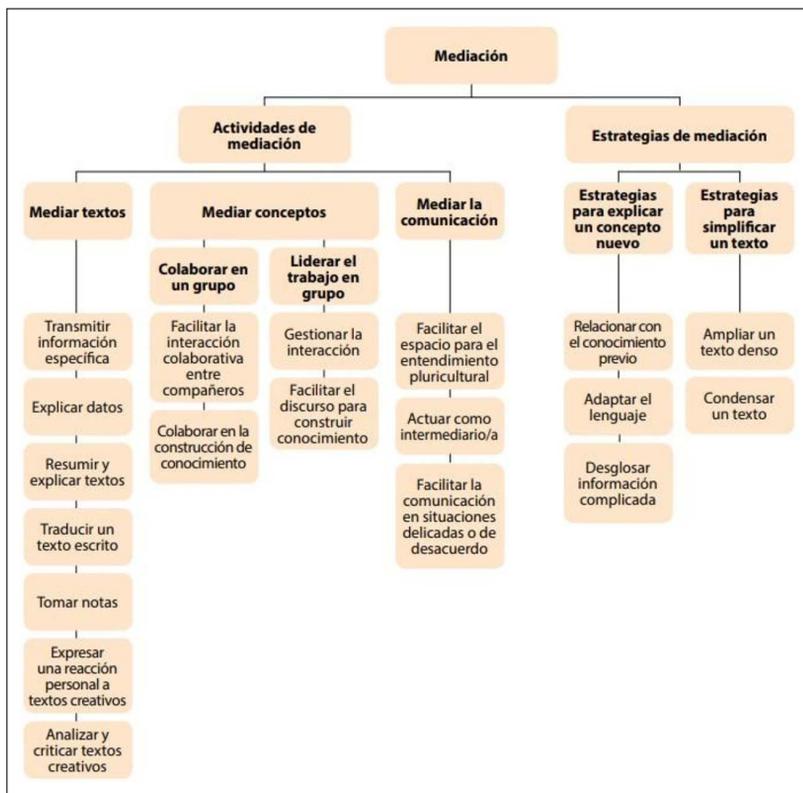


Figura 1. Tareas de mediación descritas en el MCER

Por consiguiente, no es de extrañar que, al final, su empleo se considere de manera extensible en el MCER y en la didáctica de lenguas, porque, como recoge Trovato (2014, p. 136):

No es un error considerar la traducción como una forma de mediación tanto lingüística como cultural, pues al fin y al cabo a través de un proceso de transposición interlingüística, lo que se pretende es poner en contacto a dos o más personas que de otra manera no tendrían ningún canal de comunicación.

De ahí que los manuales de español como lengua extranjera, en el momento de adaptar su contenido para incluir la media-

ción como una destreza, haya optado principalmente por actividades de traducción de las cuales nos vamos a ocupar en el siguiente apartado.

1.2. La traducción en el aula

El papel de la traducción en el aula ha sido inconstante. Tuvo un rol esencial en la práctica del método gramática-traducción mediante el cual los estudiantes aprendían de memoria la gramática y el léxico que luego debían aplicar en ejercicios de traducción. Este método no permitía la adquisición real de la lengua, pues los estudiantes no podían trasladar lo memorizado a su día a día. Por este motivo, en los métodos didácticos que surgieron posteriormente, la traducción quedó relegada a actividades ocasionales o bien desapareció completamente de las aulas. No obstante, en los últimos años ha vuelto a resurgir desde una perspectiva diversa. Al fin y al cabo, el estudiante de lengua extranjera tiende a realizar, de manera innata, un ejercicio mental contrastivo entre su lengua materna y la lengua extranjera. Por tanto, la utilización en el aula de la traducción parece un recorrido natural. Sin embargo, ahora no se plantea como el eje central de la adquisición, sino que su aplicación pone el foco en dificultades gramaticales o léxicas concretas.

Debemos considerar que la traducción se emplea en su modalidad escrita. La escritura es una actividad de gran relevancia en la adquisición de lenguas, porque, como apunta Kormos (2023, p. 622):

Composing is a complex process that requires the skilful use of a variety of cognitive and linguistic processes and resources, conscious problem solving, and efficient self-regulation strategies.

Esta favorece la activación de la memoria para la adquisición de la lengua (Kormos, 2023; Martin Bergsleithner, 2010; Smith, 2013), debido, entre otros motivos, a que:

L2 writers with high levels of metalinguistic awareness might be better at noticing and correcting their errors and might devote more attention to monitoring linguistic accuracy.

Así ha quedado de manifiesto en los estudios de Hurtado Albir y Olalla Soler (2018), Manchón y Polio (2021), O'Brien (2004) o Zhang y Zou (2022).

Por consiguiente, cuando en el aula de lengua extranjera se emplea la traducción como ejercicio didáctico, se consigue, por un lado, que el estudiante realice conscientemente una reflexión crítica entre su sistema lingüístico y el que está adquiriendo, y, por otro lado, gracias a que utiliza el canal escrito, memoriza de manera más eficaz los conocimientos que está adquiriendo.

1.3. La educación de calidad para el desarrollo sostenible

En la Agenda de la ONU para el año 2030 se establecen 17 objetivos para el desarrollo sostenible:



Figura 2. Agenda 2030 de la ONU

Nuestra propuesta se enmarca en el objetivo número 4 (educación de calidad), pues una de las metas dentro de este objetivo consiste en «aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen habilidades relevantes, incluidas habilidades técnicas y vocacionales, para el empleo, los trabajos decentes y el espíritu empresarial». Como declaran Meza Mejía y Ortega Barba (2015, p. 35):

Aprender conlleva una serie de elementos centrales al desarrollo humano –cognitivos y volitivos; afectivos, y sociales–, mismos que son inseparables. También conlleva ciertos principios que le dan el carácter de conocimiento sostenible, como la manera de pensar y hacer que permite configurar mecanismos de adquisición y transferencia de saberes y que se mantiene por sí mismo. Estos elementos y principios se presentan a manera de una espiral que va del conocimiento práctico al teórico.

El aprendizaje y su carácter transversal son patentes en el acto de traducir, pues los conocimientos que se requieren para trasladar ideas implican una serie de subcompetencias que, de acuerdo con el grupo PACTE, estas consistirían en la subcompetencia bilingüe, la subcompetencia extralingüística, subcompetencia instrumental, subcompetencia conocimientos de traducción, subcompetencia estratégica y componentes psicofisiológicos (Hurtado Albir y Rodríguez-Inés, 2022, p. 26). Todas estas subcompetencias pueden plantearse en diversas circunstancias de la vida, por lo cual hacer traducciones en el aula garantiza el cumplimiento del objetivo número 4.

2. Metodología

En nuestro propósito de demostrar que la traducción se enmarca dentro del conocimiento sostenible, propusimos una serie de actividades a estudiantes polacos de segundo curso de Filología Hispánica en el marco de la asignatura Aspectos Interculturales en la Traducción.

En Polonia, a diferencia de España, no existen estudios propios de traducción. Esta rama se ofrece como un itinerario de los estudios filológicos, como ocurre en nuestra institución, la Universidad Maria Curie-Skłodowska de Lublin.

Los estudiantes de segundo curso, durante el primer semestre en el que se imparte esta asignatura, cuentan con un nivel B1. Durante esta clase los estudiantes toman conciencia de las divergencias y similitudes culturales, pues, como declara Berenguer (1998, p. 123):

Estudiar la lengua y la cultura extranjeras de forma contrastiva significa detectar las diferencias entre las dos culturas en contacto y sa-

berlas interpretar. El traductor debe colocarse en la línea de contacto de las dos lenguas y culturas de trabajo, y tomar conciencia de las diferencias.

Por este motivo, se optó por realizar actividades de traducción literaria y audiovisual. Ambas traducciones permiten contar con elementos lingüísticos y extralingüísticos, pues, como afirma Rodríguez Rodríguez (2011, p. 31), «en la traducción de textos literarios se deben considerar en todo momento tanto los aspectos textuales como los extratextuales». Además, Salmieri (2014, p. 168) apunta a que:

Body language represents yet another aspect of intercultural translation. When translating or interpreting gestures and facial expressions, we should always remember that they may denote different things to people in different cultures.

Para llevar a cabo esta práctica, se inició con la traducción literaria. A tal fin, a los estudiantes se les presentó dos textos: *Los besos en el pan* de Almudena Grandes y *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo. Ambas obras cuentan con innumerables expresiones idiomáticas y palabras coloquiales, entre otros elementos culturales no lingüísticos. Como indica Fernández Jódar (2023, p. 107):

Podemos incorporar los registros en el proceso de aprendizaje y enseñanza sin necesidad de explicitarlos ni mostrar que se están trabajando, para de esta manera no interferir en los contenidos realizados. (Fernández Jódar, 2023, p. 107)

Para ello, Fernández Jódar plantea que se presente el registro coloquial siguiendo lo que el autor denomina «las tres Ces del registro coloquial: contexto, contraste y concienciación» (Fernández Jódar, 2023, p. 106).

Con respecto a la obra de Almudena Grandes, cuenta con una traducción al polaco titulada *Pocahunki składane na chlebie*. Por tanto, un primer acercamiento fue mediante el análisis comparativo del texto de origen y texto meta para comentar aciertos y mejoras que serían necesarias en la traducción del contenido sociolingüístico y pragmático de la obra. Con ello, los estudiantes se introducen en una reflexión crítica en la que empiezan a com-

prender el uso y los matices de expresiones como *hostia*, *joder*, *a mí que me cuentas*. Tras ello, empezamos a trabajar con la obra de Elvira Linda, la cual cuenta expresiones como *pegote*, pero también menciones culturales como *Joselito*. En este caso, tras explicar el texto desde el punto de vista lingüístico y extralingüístico, los estudiantes realizaron su propia traducción al polaco, en grupos, del primer capítulo para, al finalizar, realizar una puesta en común. Cabe mencionar que los estudiantes no tuvieron acceso a la traducción que ya existe del libro y que se titula *Mateuszek*.

Esta misma estructura se siguió con la traducción audiovisual. Se emplearon una serie y una película. Por un lado, la serie española *Aida*, la cual cuenta con una adaptación polaca con el mismo nombre. Por otro lado, la película *Shrek*, cuyo doblaje se adapta a la realidad cultural de la variante en la que se habla. Con *Aida* los estudiantes visualizaron parte del primer capítulo de la serie original y de la adaptación polaca para que identificasen las diferencias de las escenas para adaptarse a cada cultura. Por ejemplo, en los primeros minutos la escena se produce en un velatorio. La serie española tiene muchos dobles sentidos de palabras, se habla en tono normal o alto, van vestidos como en su día a día, entre otros elementos. En la adaptación polaca, el tono es más bajo, la escena es más solemne, los dobles sentidos se dan en menor medida y sin presentar un tono que pueda suponer una falta de respeto en un velatorio. Una vez realizada esta actividad, se trabajó con algunas frases de la película *Shrek*.

Mediante estas actividades que se desarrollaron a lo largo de 15 clases, los estudiantes pudieron adquirir nuevos conocimientos lingüísticos, pero también, e incluso más importante, conocimientos socioculturales.

3. Resultados

Una vez trazado el camino para analizar, documentarse y reflexionar sobre elementos culturales lingüísticos y extralingüísticos, los estudiantes realizaron un proyecto final en grupos de tres personas. Cada grupo eligió una serie o película polaca para traducir un fragmento de 10 minutos al español. Las dos series más empleadas fueron *Ranczo* y *Rodzinka*. *Ranczo* es una serie cómica de 10 temporadas que se empezó a emitir en 2006 y que

finalizó en 2016. En ella, se narra la vida en un pueblo ficticio donde llega una americana de origen polaco y se encuentra con grandes choques culturales desde todos los ámbitos: lingüísticos y extralingüísticos. *Rodzinka* es otra serie cómica que cuenta con 16 temporadas y que se emitió desde 2011 a 2020. Se basa en la historia de la familia Boski formada por el padre, la madre y los tres hijos y narra su vida en Varsovia. Por consiguiente, en ella también encontramos muchos elementos culturales desde todos los planos. A continuación, queremos exponer algunos ejemplos tomados de los proyectos de los estudiantes.

3.1. Ranczo

Una de las primeras cuestiones que los estudiantes marcaron fue el uso de la palabra *no* en polaco. Se trata de un falso amigo del español, pues esta palabra se emplea en polaco para introducir una frase, para afirmar o para enfatizar. Por consiguiente, nos encontramos con la siguiente frase en la serie *Który wziął? No, który?* (lit. *¿Cuál cogió? ¿Cuál?*). La propuesta de los estudiantes ha sido emplear bueno como elemento introductorio, pues este tiene funciones equivalentes a *no* en este contexto. Son términos habituales en el habla para introducir oraciones. De esta manera, la propuesta *¿Cuál has cogido? Bueno, ¿cuál?*, resulta apropiada para un hispanohablantes y reconoce el código lingüístico.

Otro elemento que los estudiantes han destacado es el término *mamrot*. Se trata de un vino barato y de baja calidad. Por ello, cuando el personaje dice: *Mamroty czwartkowe*, los estudiantes proponen *El vino peleón de los jueves*. En lengua española se emplea *vino peleón* para denominar justamente a un vino de baja calidad, por lo que consiguen mantener la información del diálogo original con esta propuesta. También tenemos la expresión de sorpresa *Ojej* en la frase *Ojej... A co to mi tak?* La propuesta que presentan es emplear la expresión *Oh cielos*, es decir, *Oh cielos... ¿qué me pasa?* Con ello, vuelven a conseguir una proximidad en el uso de la oralidad en lengua española, permitiendo que el espectador lo reconozca como propio. Un elemento que al espectador también le resultaría familiar sería la canción *Cumpleaños feliz*. Se trata de una canción con puntos en común en inglés (*Happy birthday to you*), en italiano (*Tanti auguri a te*) o en francés (*Joyeux anniversaire*). Sin embargo, en polaco la canción es *Sto lat*,

sto lat! Niech żyje, żyje nam! (lit. *Cien años, cien años, que viva, viva*). Por consiguiente, no solo es diversa en la letra, sino también en la melodía que aquí no podemos reproducir. No obstante, ambas canciones tienen la misma finalidad: felicitar el cumpleaños. Por ello, los estudiantes optaron por elegir un equivalente funcional.

En clase se trabajaron con expresiones coloquiales y los estudiantes detectaron en la serie esta frase: *Szeptucho jedna, psiakrew! Ja się tak łatwo nie dam!* La palabra *psiakrew* (lit. *sangre de perro*) se emplea para maldecir. De ahí, que los estudiantes optasen por ofrecer esta traducción de la oración: *¡Qué bruja, maldita sea! ¡No me rendiré tan fácilmente!* Se trata de una opción adecuada, aunque se pierda parte de la malsonancia que tiene el término polaco.

3.2. Rodzinka

En esta serie se han identificado elementos similares a los que recién comentados. Por un lado, tenemos el término *pasterka*, que se emplea para hacer referencia a la misa que se realiza en la noche del 24 al 25 de diciembre. Por consiguiente, ante la frase: *Albo po pasterce*, los estudiantes traducen: *O después de la Misa del Gallo*, dado que *Misa del Gallo* es el correspondiente funcional del término polaco. Por otro lado, nos encontramos con *dlugi weekend*, que literalmente significa *fin de semana largo*. Aparece en la frase: *Teraz to albo święta, albo dlugi weekend*. Es lo que en español tiene su equivalente funcional en *punte*, es decir, un periodo largo de varios días festivos que se entrelazan con días no festivos y se decide incluirlos a todos como periodo no laboral o académico. Por este motivo, la propuesta de los estudiantes ha sido: *Ahora son navidades o punte*. En esta frase aparece otro elemento interesante, *święta*. Se trata de un término para referirse a las festividades, principalmente religiosas como *Boże Narodzenie* (Navidad) o *Wielkanoc* (Semana Santa). De ahí que, debido a que la acción se desarrolla en época navideña, los estudiantes hayan optado por hablar de la Navidad.

Un término que ha llamado nuestra atención es *prukwa*. Es un término coloquial que se emplea para referirse a una anciana hacia la que el hablante siente emociones negativas, es decir, que genera antipatía. La frase forma parte de una conversación tele-

fónica de la que solo podemos escuchar la voz de una de las participantes que es quien pronuncia la frase: *No! No, chyba nie dzięki tej prukwi!*, para hacer referencia a lo que siente por una persona que trabaja con su amiga. Los estudiantes la han traducido como: ¡*Vaya, seguramente no, gracias a esta majadera!* Los estudiantes se inclinan por el término de *majadero*. A pesar de que esta elección provoca la pérdida del matiz de que, en polaco, solo se emplea para mujeres a partir de determinada edad, en el contexto hispanohablante podría funcionar considerando la acción que se estaba desarrollando en escena. Queremos, asimismo, señalar la traducción que se hace en esta frase de la palabra *no* de la que ya hemos hablado en el apartado anterior y que en este contexto, han preferido traducir por *vaya* que, entre sus usos, se encuentra el de expresar sorpresa.

4. Discusión

El empleo de la traducción como forma de adquisición la competencia intercultural cobra sentido si consideramos la siguiente afirmación de Spychała-Wawrzyniak (2023, pp. 257-258):

La competencia intercultural y de negociación consiste en disponer de conocimientos culturales varios, habilidades de búsqueda de nuevos saberes y significados (lingüísticos, culturales), así como de capacidades comunicativas basadas en las actitudes de apertura, flexibilidad y entendimiento.

La traducción permite, como hemos comprobado con el proyecto propuesto a los estudiantes, que consideren no solo los elementos lingüísticos, sino también los extralingüísticos. Estos, en el caso que nos compete, se relacionan con la intención de la acción, con la sociolingüística, con la pragmática. Existen diversos estudios que analizan, mediante cuestionarios, el papel de la cultura en la formación de traductores como Albir y Olalla Soler (2018), Berenguer (1998) o Shormani (2020). Este último autor plantea un estudio de campo al exponer una práctica didáctica en el aula con la combinación árabe-inglés.

Con respecto a nuestra combinación (polaco-español), buena parte de los estudios interculturales se han enfocado en la didáctica

de lenguas (Fernández Jódar, 2023, Sychała-Wawrzyniak, 2023), y no en la didáctica de la traducción (Del Valle Cacela, 2021).

Salmieri (2014, p. 163) declara que el traductor como mediador intercultural debe considerar varios factores como «intercultural differences, linguistic subtleties, language evolution and origin, as demonstrated by phrases such as proverbs, idiomatic expressions, proper nouns». En relación con las expresiones idiomáticas, Negro Alousque (2010, pp. 133-140) recoge tres fuentes: «1) la alusión a costumbres, hechos históricos, obras artísticas, leyendas, mitos y creencias; 2) la referencia a «áreas de cultura»; 3) expresiones idiomáticas basadas en metáforas».

Estas, en mayor o menor medida, se han reflejado en los proyectos realizados. La pautas establecidas a lo largo del semestre en el que se explicaba el uso de las expresiones o elementos culturales presentes en los materiales; se extrapolaban a otros contextos dentro de la propia lengua; y tras documentarse y reflexionar, los estudiantes realizaban sus propuestas, ha dado como resultado que apliquen estas estrategias a sus propios proyectos, que fueron realizados en total autonomía.

5. Conclusión

En un mundo en el que se solicitan cada vez más que las personas cuenten con recursos multidisciplinares y transversales, la práctica de la traducción favorece la sostenibilidad. A pesar del papel que, en ocasiones, se le otorga dentro del aula, en nuestro día a día traducimos constantemente. No es necesario que el motivo sea la adquisición de una nueva lengua, pues traducimos gestos, tonos, situaciones, entre otros. Es importante que el estudiante pueda obtener estrategias a la hora de emplear la traducción y su aplicación en clase para la adquisición de elementos culturales se vuelve de gran relevancia. Nuestro trabajo se ha centrado en hablantes polacos que aprenden español dentro del grado de Filología Hispánica. Por tanto, se trata de emplear la traducción en consonancia con las asignaturas filológicas para que el estudiante capte la relación que existen entre ellas.

Con nuestro trabajo, hemos querido poner de manifiesto que, a pesar de contar con un nivel B1, los estudiantes fueron capaces de identificar aspectos culturales que van más allá de la

lengua, pues influye el tono, la situación en la que se desarrolla, los gestos que acompañan al discurso. Esto permitió no solo que fuese capaz de aplicarlos en su propio proyecto final, sino que pueden implementar estas nuevas estrategias adquiridas en su relación con hispanohablantes en diversos ámbitos, así como extrapolar las nuevas habilidades a otros contextos.

6. Referencias bibliográficas

- Amin, G. (2018). La quinta destreza: la traducción pedagógica herramienta didáctica en el aula ELE (MCER). Aplicaciones prácticas según un enfoque por tareas (árabe-castellano). *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera de Oriente Medio* (pp. 102-117). El Cairo.
- Berenguer, L. (1998). La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción. *Quaderns. Revista de traducció*, 2, 119-129.
- Carreres, A., Muñoz Calvo, M. y Noriega Sánchez, M. (2018). Translation in Spanish language teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4, 99-109.
- Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Volumen Complementario*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Del Valle Cacela, V. (2021). La traducción de los aspectos interculturales en el aula de ELE con alumnos polacos de nivel inicial. *Studia Romanica Posnaniensis*, 48(2), 109-118.
- Fernández Jódar, R. (2023). La enseñanza del español coloquial en clase de E/LE: qué, cuándo y cómo. En: C. Tatoj, R. Fernández Jódar y S. Balches Arenas (eds.). *Retos contemporáneos de la enseñanza de ELE en Europa: tendencias y perspectivas generales* (pp. 97-109). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Hurtado Albir, A. y Olalla Soler, C. (2018). *Procedures for assessing the acquisition of cultural competence in translator training*. Routledge.
- Hurtado Albir, A. y Rodríguez-Inés, P. (2022). *Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE, MonTI*.
- Kormos, J. (2023). The role of cognitive factors in second language writing and writing to learn a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 45, 622-646.

- Manchón, R. (2011). *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. John Benjamin.
- Manchón, R. y Polio, C. (2021). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Writing*. Routledge.
- Martin Bergsleithner, J. (2010). Working memory capacity and L2 writing performance. *Ciências & Cognição*, 15(2), 2-20.
- Meza Mejía, M. C. y Ortega Barba, C. F. (2015). La noción del conocimiento sostenible: una perspectiva filosófica para la educación del siglo XXI. *Innovación educativa*, 15(69), 29-36.
- Negro Alousque, I. (2010). La traducción de las expresiones idiomáticas marcadas culturalmente. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 5, 133-140.
- O'Brien, T. (2004). Writing in a foreign language: teaching and learning. *Language Teaching*, 34(1), 1-28.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica. Traducción, pedagogía y comunicación. *SENDEBAR. Revista de Traducción e Interpretación*, 23, 321-353.
- Rodríguez Rodríguez, B. (2011). La traducción literaria: nuevos retos didácticos. *Estudios de Traducción*, 1, 25-37.
- Salmieri, C. (2014). El traductor como un mediador entre culturas. *Al-finge*, 26, 161-171.
- Shormani, M. (2020). Does culture translate? *Babel*, 66(6), 902-927.
- Smith, C. (2013). Creative writing as an important tool in second language acquisition and practice. *The Journal of Literature in Language Teaching*, abril-mayo, 12-18.
- Spychała-Wawrzyniak, M. (2023). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE): la negociación de los significados pragmáticos y culturales. En: C. Tatoj, R. Fernández Jódar y S. Balches Arenas (eds.). *Retos contemporáneos de la enseñanza de ELE en Europa: tendencias y perspectivas generales* (pp. 251-274). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Trovato, G. (2014). La mediación entre lenguas afines: la dimensión pedagógica de la traducción inversa (italiano-español). *Estudios interlingüísticos*, 2, 135-148.
- Zhang, R., Zou, D. (2022). Types, features, and effectiveness of technologies in collaborative writing for second language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2391-2422. <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals/educacion-calidad>

Difusión del conocimiento sostenible en la historia y la literatura: la historia versada de Íñigo Escalante

JORGE VICTORIA OJEDA
Universidad Autónoma de Yucatán

1. Introducción

En estas líneas se aborda la relación entre la literatura y la historia a partir de unos desconocidos versos escritos a finales del siglo XVIII. Por medio de su pluma, un funcionario situado en la costa, denominado *vigía* o *vela*, legó en forma versada la existencia de una red de complicidad existente para la introducción del contrabando en Yucatán, al sureste de la Nueva España (hoy México). El vela Íñigo Escalante laboraba en un sitio aislado de la costa, la vigía de Ixil, donde escribió algunas obras durante las dos últimas décadas de la centuria dieciochesca, teniendo como fuente de inspiración sucesos acontecidos en la región, así como su experiencia personal.

La prolongada duración de esa situación, el siglo XVIII se ejemplifica en estas líneas, respondió a la pobreza de la tierra yucateca, la falta de productos que la sociedad colonial requería para su sustento, de acorde al modelo impuesto por la administración española desde finales del siglo XVI. Ante la falta de mercancías y alimentos en la provincia, las propias autoridades y la gente de ascendencia hispana recurrieron al contrabando, del cual los indígenas también fueron partícipes como transportistas y consumidores.

Carlowitz señala que la sustentabilidad surge del principio económico de la escasez, y delimita cuatro vías posibles hacia ella, de esas indica que la denominada *liberal* es la que dejaba el mer-

cado abierto y el libre comercio como reguladores del consumo y, por ende, combatir la falta de productos (Mallén, 2013, p. 2).¹

Si bien en estas líneas no se hace referencia a estos dos últimos conceptos como principios económicos propios de la segunda mitad del siglo XVIII, sí, en cambio, se recurre al comercio ilegal, para señalar que fue una importante opción por la cual residentes de Yucatán se valieron para satisfacer sus necesidades por un tiempo prolongado, sin duda, durante los trescientos años del virreinato.²

Por otra parte, en el rubro literario, el presente escrito incluye la presencia del vigía y autor de los versos analizados dentro de la literatura yucatanense, puesto que se convierte en el poeta de la época colonial de quien más se sabe, por lo cual esta historia permite contribuir a dar luz a «la noche oscura de la poesía en Yucatán», que pensara el escritor José Esquivel Pren (Esquivel, 1975, I, p. 22).

2. Metodología

Los recursos documentales de los versos para este trabajo provienen del Archivo General de Simancas (España). Asimismo, los archivos generales de la Nación (México) y del Estado de Yucatán fueron de importancia para amalgamar ideas y contribuir a reforzar el planteamiento principal. Las investigaciones publicadas sobre contrabando fueron vías de acceso a datos que permitieron interpretar una historia relacionada con la literatura, enmarcada en el sistema dendrítico de mercado.

3. Resultados

Basados en los versos de Escalante se trata de visualizar la situación imperante en el Yucatán colonial de ese tiempo en cuanto la escasez y el abastecimiento no legal de mercancías y produc-

1. Las otras vías que menciona este autor son la política, la colonial y la técnica (p. 2).

2. Masera, en Macías *et al.*, p. 22, apunta a la sustentabilidad como «el mantenimiento de una serie de objetivos (o propiedades) deseados por un sistema a lo largo del tiempo». Subraya que es un concepto dinámico y que parte de un sistema de valores, el cual debe analizarse con acuerdo al contexto social y económico.

tos. Ello da pauta para pensar en lo que acontecía en esos puntos alejados de la costa yucateca.

En la red social que se formaba para la introducción de diversos géneros y mercancías requeridas para el sustento de unos, y de enriquecimiento para otros, se trasluce la necesidad de contrarrestar la inexistencia alimentaria y de utensilios de trabajo, así como la imposibilidad de la Corona de abastecer a la región. La respuesta fue la búsqueda de una vía para hacerse de lo necesario, asunto que perduró por tiempo prolongado.

4. Discusión

Se ha apuntado que Escalante era un poeta desconocido en la historia de la literatura en Yucatán, aunque tampoco es que existiese una rica veta en la región para ese entonces. Al caso, en sus recopilaciones sobre la historia de la literatura en Yucatán, Esquivel Pren señala el porqué de la inexistencia de una literatura poética yucateca o yucatanense y de los escasos ejemplos elaborados durante el tiempo de la administración española en la región (1542-1821). Entre las causas sobre lo primero acusa las dificultades existentes históricamente, entre las que se encuentran la carencia de un cauce literario español a través del tiempo en la región, y la fuerte oposición de la administración española a la conformación de una cultura propia, sea por parte de los españoles nacidos en tierras virreinales o por las mezclas de los diversos grupos étnicos que se fueron originando. Ello derivó, en palabras de Esquivel Pren, en una «nula» producción de literatura en Yucatán durante la Colonia (Esquivel, 1975, 1, pp. 30-35).

Esos obstáculos se iniciaron desde los primeros años del coloniaje en la amplia zona americana en posesión de España. De tal manera, el 4 de abril de 1531 el soberano Carlos V señalaba la prohibición en sus dominios americanos de «libros profanos y fabulosos», con excepción de los referentes a la religión cristiana y de virtud, si bien, en contraparte, esa censura fuese oportunidad para el arribo de ideas extranjeras plasmada en textos censurados posteriormente. Aquellas medidas, así como la referente a la prohibición de 1577 de escribir sobre la forma de vivir de los indígenas en alguna lengua, fueron un impedimento para el cultivo literario en las colonias españolas en América, y para la oca-

sión de una unidad de origen enriquecida con la veta literaria de la península ibérica (Esquivel, 1975, I, pp. 2-3).

La idea primordial de la metrópoli fue impedir la intromisión de nuevos pensamientos por medio de la palabra impresa, a la par de mantener en un nivel de incultura parcial a los recientes colonos (y ni qué decir de los propios aborígenes) del nuevo continente. Las medidas tomadas también estaban orientadas a impedir la propagación de las riquezas indianas y evitar la codicia de las otras naciones excluidas de la repartición de las tierras de Ultramar por designio papal, como *de facto* se realizó con el fuerte acoso llevado a cabo por la piratería y el corsarismo ante las restricciones del comercio americano (Esquivel, 1975, I, pp. 3-4).

La prohibición de escribir sobre cosas de las Indias fue obstáculo para la propagación de las lenguas autóctonas y, con ello, en el caso del espacio geográfico que nos ocupa, de la rica literatura maya existente tanto en épocas precolombinas como en tiempos tempranos de la Colonia (Briceño, 1994, p. 152).³ En cuanto a las segundas causas de la inexistencia de literatura poética en Yucatán, Esquivel Pren señala que las únicas obras escritas en ese tiempo fueron de temas religiosos e histórico-religiosos, además de diccionarios y vocabularios mayas, productos en su mayoría de la pluma de sacerdotes o frailes españoles, las cuales, según ese autor, de «ninguna manera» pueden ser consideradas como una tradición literaria de la región, debido a su pobreza poética, falta de calidad y deformación técnica en muchos casos, resumiéndolas como «malos brotes» literarios (Esquivel, 1975, I, pp. 34).

En lo relativo al entorno geográfico de Escalante, este debió ser un español de nacimiento, si nos restringimos a los señalamientos estipulados en cuanto al origen para poder desempeñar el puesto de celador de la costa. No obstante, la mención que él mismo indica de su presencia en la vigía «desde menor», apunta a considerar la posibilidad de que haya sido un criollo, o nacido en la región yucateca.

Escalante se encontraba en la aislada vigía de Ixil, en el litoral norte de la Península de Yucatán. Esos sitios costeros eran puestos preventivos-defensivos bajo la responsabilidad de una perso-

3. Díaz-Plaja (1961, I, p. VIII) considera que el estudio de la literatura hispanoamericana debe considerarse como elemento importante la conexión del mundo grecolatino con el complejo mundo indígena.

na que debía otear el horizonte marino para descubrir alguna embarcación que intentase acercarse a las playas con fines de ataque y, a partir del siglo XVIII, se le sumó a esa labor la de celar la introducción de mercancías ilícitas (Victoria, 2008).

A pesar de las tareas asignadas, en la práctica, las numerosas vigías de la costa yucateca fueron puertas de entrada al contrabando. Justo Sierra, en su novela histórica *La hija del judío*, escrita en 1848 y ambientada a mediados del siglo XVII, apunta que el avistamiento de embarcaciones que cruzaban frente a la atalaya o que se acercaban a ella, distaba mucho de preocupar al celador, pues, encubiertos con aquel empleo, hacían trafiques con la gente que debían evitar (Sierra, 1990, II, p. 84). En ese escrito la aparente ficción se convierte en realidad histórica verificada por los numerosos documentos que atestiguan lo acontecido en esos puntos costeros. Como se ha adelantado, este trabajo hace referencia al siglo XVIII, pero, sin duda, la situación narrada puede ajustarse con algunos cambios a lo suscitado tiempo atrás y a todas las vigías costeras.

Las vigías o atalayas fueron una medida preventiva que España trasladó a América. Su antecedente lo encontramos en las torres erigidas a lo largo de las costas del Mediterráneo y del Atlántico español desde mediados del siglo IX (García, 1989, p. 274). Tiempo después, el soberano Felipe II mandó erigir un sistema similar al árabe para proteger parte del litoral de la península ibérica (De Mora, 1981). En esas torres pétreas, sean musulmanas o hispanas, se situaba un celador o «torrero», empleado que más tarde fue conocido en la América colonial como vela o vigía.

El papel desarrollado por ese funcionario, en principio de jerarquía militar y después incluido el fiscal, situado entre dos mundos desiguales (el mar y la tierra), constituye un breve atisbo de la situación imperante en los territorios americanos de España, y, por ende, en las noveles naciones independientes.

Las formas de obtener el puesto de vigía y las personas designadas por las autoridades constituyen elementos de importancia para comprender su desenvolvimiento como funcionario y sus interrelaciones con otras personas en esos apartados puntos de la costa yucateca. Desde los inicios de la administración española en Yucatán y hasta la primera mitad del siglo XVIII, la manera en que se adjudicaba el empleo de vigía fue por medio de una decisión directa y unipersonal: la del gobernante en turno (Vic-

toria, 2015).⁴ Después, a partir de la segunda mitad de esa centuria, tras implantarse las reformas borbónicas y el sistema de Intendencias, el proceso de selección siguió otros pasos, pero en el fondo era la misma vía de designación, ya que los candidatos al puesto eran seleccionados por las autoridades militares o civiles de la subdelegación donde se hallase el puesto a cubrir, dependiendo de las «cualidades» de los solicitantes, pero tenían que recibir la aprobación del gobernador.

Esta variante de selección del vigía en tiempos virreinales (y que se repetiría en tiempos independientes) era por medio de una terna propuesta por el subdelegado del partido y dirigida al gobernador, indicando el nombre de tres personas capacitadas, según su juicio, para cubrir el puesto, entre las cuales se elegiría a uno (AGEY, Fondo Colonial, Ramo Correspondencia de los gobernadores, 1811, vol. 2, exp. 15, f. 10). Resulta de interés apuntar la manera como se llevaba a cabo dicho procedimiento, pues, si el subdelegado enviaba los nombres, trataba de influir en el fallo definitivo. Por ejemplo, aunque fuera del marco temporal, pero con validez como punto de comparación, para 1811 el subdelegado de Izamal propuso a Félix Domínguez, Juan Manrique y Pedro Gamboa para la vigía de Dzilam, pero no vaciló en agregar en su comunicado que el primero era el más apto para el cargo. Por supuesto, a ese se le libró el oficio (AGEY, Fondo Colonial, Ramo Varios, 1811, vol. 1, exp. 15). Tal preferencia no resultaba en balde, pues el interés del subdelegado en el nombramiento de Domínguez como vela se cimentaba en la expectativa de los negocios que a través de la vigía se podrían realizar, y era, a fin de cuentas, parte de un «clientelismo» tan común en la vida burocrática colonial.

A pesar de las disposiciones de la terna, algunos gobernadores e intendentes (si no todos) vendían el empleo, como es el caso del gobernador Lucas de Gálvez (1789-1792), de quien se asegura que los pretendientes al puesto «acudían con él y con descarado regateo celebraban contratos». El precio pagado por el empleo variaba de acuerdo con el monto del salario a recibir. Así, algunos se vendían en «trescientos pesos, y otros a más, según el mayor, menor o ningún salario que gozan, sin que se ha-

4. El primer vigía del que se tiene conocimiento fue Antón Rodríguez, designado en 1581 a la vigía de Río Lagartos. La designación fue por disposición expresa del gobernador don Guillén de las Casas, para la custodia, vigilancia y arreglo de cualquier situación de urgencia que suceda en esa parte del litoral yucateco, Ortiz (1990, p. 129).

yan exceptuado aun los de esta última clase» (AGN, Ramo Civil, 1791, vol. 1454, exp. 6).⁵

Cabe recordar que a través de la implantación de un sistema burocrático-administrativo la propia Corona española alentaba la corrupción, que despuntó en tiempos de Fernando el Católico y tuvo un fuerte impulso durante los mandatos de Carlos V y Felipe II, al irse eliminando el poder desmedido y de tipo señorial que ostentaban los conquistadores en las regiones colonizadas, e introduciendo la venta legal de empleos (Pietschmann, 1982, pp. 12 y 23).⁶

En tiempos borbónicos la legislación reglamentó la organización interior del aparato administrativo, y normó el poder conferido a los funcionarios. Aquella legislación perseguía la formación de un funcionario imparcial e incorrupto, dedicado por completo al logro del bien público y de la Corona. La realidad fue diferente, ya que la corrupción (en sus diferentes formas de expresión) llegó a tener en las colonias americanas un carácter de sistema que (a razón de Pietschmann, 1982) se explica en términos de una tensión por el control de los espacios de poder, más o menos permanente, entre la sociedad colonial, la burocracia y la propia Corona española, en sus intentos de hacerse con las riquezas (pp. 12 y 41).

En el mismo sentido, los sueldos pagados a los funcionarios de la administración eran bajos en general. Ello implicaba la dificultad de eliminar la corrupción, ya que aquellos empleados buscaban en otras acciones elevar sus ganancias.⁷ Asimismo, la venalidad de los empleos fue otra causa que permitió el fuerte arraigo de la corrupción en el sistema colonial americano, debido a la venta generalizada de puestos y la consecuente devolución de favores en el contexto de las redes informales que se generaban con esos contactos (Pietschmann, 1982, pp. 13-15).⁸

5. Al respecto, cabe señalar que en la misma forma en que el gobernador tenía que comprar su puesto, podía exigir a sus oficiales auxiliares que compraran sus nombramientos mediante el pago de una cantidad y, además, entregarle una cuota de sus derechos y honorarios (Borah, 1985, pp. 49-50).

6. Borah (1985, pp. 44-47) opina que la misma política impuesta por la Corona española empujaba a los funcionarios a la corrupción, dado que les exigía una serie de gastos y les cobraba varios impuestos, lo cual los orillaba a buscar el dinero necesario bajo las condiciones que fueran.

7. Borah (1985, p. 48) señala que el sueldo de un gobernador de provincia nunca correspondió a sus «necesidades».

8. Porras Muñoz, citado por Borah (1985, pp. 49-50), apunta que es factible que la mayoría de los gobernadores hayan exigido el pago de una cantidad por derechos y «honorarios» a los subalternos a quienes se les vendía algún cargo. Cita el ejemplo del

La producción literaria de Escalante que ha llegado hasta nuestros días se compone de un acróstico y tres poemas. Sabemos de ellos gracias a que formaron parte de la queja que presentó contra el gobernador Arturo O'Neill (1793-1800) por haberlo separado, según él, injustamente de su empleo como vigía de la costa (AGS, Secretaría de Guerra, leg. 7213, exp. 21).

Desconocemos cuándo Escalante comenzó a producir este tipo de obras. El acróstico a Carlos III (1716-1788) es un elogio al soberano español; si pensamos que se produjo durante el reinado de aquel Borbón, su datación no puede ir más allá de 1788. El primer poema, por carecer de título, lo denominamos *A don Carlos III y don Carlos IV*, ya que en las seis décimas de hexasílabas de que se compone menciona bondades de ambos soberanos, aunque posteriormente se convierte en una elegía. Tampoco tiene fecha; con todo, por su contenido entre la muerte de un rey y el ascenso del otro, pudiese haberse realizado en 1789. El segundo poema también se lo dedica a aquellos soberanos, por ende, fue nombrado igual que el anterior, aunque con la diferencia que Escalante apuntó la fecha del fin de esta obra (27 de abril de 1789). Se compone de trece décimas de octosílabos que concluyen en un cuarteto, más la redondilla para indicar el sitio y la datación. El último poema está dedicado al que fuese gobernador de Yucatán, Lucas de Gálvez. Se compone de ocho décimas; el poema es, como testimonio, el más interesante del conjunto, pues las dos décimas finales constituyen versos de singular valor para conocer a su autor, y para inferir aspectos de la vida social y económica de Yucatán. Se concluyó el 20 de noviembre de 1796.

En general, los poemas de Escalante son, con ciertas excepciones, escritos de elogio, de regular valor literario,⁹ que tendrían como finalidad la obtención de favores. A pesar de la carencia mencionada, es de subrayar cierta preparación cultural del autor, asunto que se traduce en los conocimientos de la preceptiva literaria y en los acontecimientos de la otra parte del océano, señalados en los versos. En cuanto al estilo, los poemas corresponden al de

governador del reino de Nueva Vizcaya, quien exigía dinero a cada alcalde mayor, y reitera, «Muy probablemente otros gobernadores, tanto en el centro como en el norte y en Yucatán, seguían la misma práctica, por ilegal que fuera».

9. Al hablar de «literario», se hace referencia únicamente al aspecto poético pues en su carácter de literatura como forma de expresión contiene una gran riqueza de narración y conocimiento. Al caso, véase: Certeau (1995, pp. 27-37).

la corriente neoclásica, en boga en la España de entrado el siglo XVIII. Se podría decir que los textos de Escalante son un buen ejemplo de la poesía popular, y constituye una muestra de la escasa literatura poética que se escribió en Yucatán durante el último tercio de la centuria de 1700. En consecuencia, la obra de este vigía, aunque pequeña, viene a constituir un aporte literario a la región.

La lectura de los versos de Escalante hace pensar que ciertos aspectos sociales e históricos le sirvieron de numen. Incluso es posible decir que alguna parte de la obra es un testimonio real en el que el elemento literario solo sirve de condimento a la historia.

En estas líneas se abordarán únicamente algunos aspectos de los dos últimos trabajos en que se relaciona al autor. Así, en el segundo poema referente a los soberanos de España, Escalante da indicios de su vida a partir de la décima número diez. En ellas el autor emplea una figura literaria para introducir en el texto algunas características de su empleo:

las desdichas relatando
de dos mares cuyos baxos
le atraen pena por atajos,
el uno, que siempre vela,
y el otro que le desvela,
que es el mar de sus trabajos.

En lo anterior, Íñigo indica su posición en la costa de la península, su empleo como vigilante, y presume del celo con que desempeñaba dicho trabajo.

En otra parte el autor menciona que trabajaba en la vigía desde hacía años, ocupando el puesto sin confirmación y sin salario. Sobre ello escribió:

Tengo por verdad mayor
que si Carlos quarto, mi amo,
cuyo amparo, y favor clamo,
Supiera que servidor
fui suyo, desde menor
treinta años ha voluntario
los diez y ocho sin salario

me diera confirmación
de la vigía en posesión,
con siquiera un peso diario.¹⁰

De la consideración del empleo y las posibilidades de realizar en ese sitio tareas ajenas a lo estipulado, ya sea en beneficio personal y grupal con ganancias, en la petición del empleo en titularidad, tal vez de manera ingenua, Escalante versó:

Bien sé que lo concediera
por Justiciero y piadoso
si mi quejido penoso
en tribunal se oyera;
O quizá no se pudiera,
aunque mérito me sobre,
no quiero que por mi se obre
cossa que parezca injusta,
**quien sabe si Dios no gusta
que yo deje de ser pobre.**

El empleo de vigía era vendible por los gobernadores; de Lucas de Gálvez se sabe que los pretendientes a ese puesto «acudían a él y con descarado regateo celebran contratos». El monto variaba entre los 300 pesos y otros más, según el mayor, menor o ningún salario que recibiesen (AGN, Civil, vol. 1454, exp. 6). Es posible que Escalante recibiese el empleo de vigía por Gálvez, aprovechando su experiencia en el trabajo, su conocimiento sobre la zona geográfica, y, sin duda, el saber de las formas diversas de comercio que en ellas se desarrollaban, asunto que Escalante resalta como un vínculo entre ellos. Resulta significativo el comienzo de la décima con que inicia el poema hacia ese gobernador, en el cual su autor apunta:

**Si el Señor Gálvez murió
De quien mi vida pendía,
luego ya desde ese día
por muerto me cuento Yo.**

10. Negritas nuestras, al igual que en los siguientes casos.

Una vez fallecido quien supuestamente le apoyó en el puesto, la llegada de un nuevo gobernante a la región pronosticaba problemas para todos los integrantes de la red social que facilitaba la introducción del contrabando. Arturo O'Neill fue designado para llevar las riendas de la provincia a partir de junio de 1793. El cambio de Escalante no se dio de inmediato, pues sus versos están fechados para 1796. Algún movimiento tuvo que haber en la relación vigía-gobernador para que Escalante alertara a sus compañeros de una situación de peligro apuntando:

**Vigías y Subdelegados
y Jueces de los Partidos**
sois también los ofendidos
y gravemente agraviados,
pues estando sosegados,
sin sobresalto el menor
ya esperan el sin sabor
de los tragos tan amargos,
de refrendar vuestros cargos
por causa de un vil traidor.

Escalante visualizaba el futuro inmediato en el cambio que se pronosticaba en los puestos que señalaba, pues O'Neill colocaría en ellos a su gente de su confianza. Íñigo era consciente de que el tiempo que se tenía el empleo estaba determinado por sus relaciones con el gobernador que lo asignase y con los futuros. Cabe destacar que el llamado a sus compañeros y otras autoridades da luz a la conformación de grupo, o mejor dicho de la red social existente durante ese tiempo, para introducir el contrabando. Su indicación hacia esos empleos y quienes los ostentan orilla a pensar en cierto contubernio entre los mismos que se veían amenazados en ese momento por la llegada de un nuevo gobernante.

Sobre este punto, la investigación histórica permite reconstruir un esquema de la probable red que ilustra la introducción del contrabando, que partía desde la costa en la persona vigía, pasando a la capital con funcionarios civiles y militares, subdelegados y jueces de partidos, como versaba Escalante (Victoria, 2015).

Para desgracia de Íñigo, la suerte no le sonrió y, desde noviembre de 1796, desempeñando el empleo en la costa, señalaba de manera poética su sentencia anunciada: el retiro del cargo por

orden de la máxima autoridad. En la última parte del poema Escalante señalaba tajante:

Yucatanenses amigos
que viereis este papel
de quanto supongo en él,
vos mismos sereis testigos;
y si algunos enemigos
me quieren contradecir,
solo les sabré decir
que dentro de pocos días
verán que estas profesias
de juro se han de cumplir.

5. Conclusión

En estas líneas se ha querido ejemplificar por medio de la historia la aparición de la sostenibilidad o mantenimiento de un objetivo por largo tiempo, en ese caso el abastecimiento de manera no legal de parte de la región yucateca a través de la creación de una red de complicidad para la introducción de contrabando, con el objetivo de paliar la escasez de productos en la región yucateca. Así, nos hemos valido de unos versos escritos por el vigía de Ixil en la segunda mitad del siglo XVIII, en un aislado punto de la costa peninsular para relacionar la historia interpretada mediante documentos con la historia versada de Íñigo Escalante.

Se puede decir que ese sujeto fue, aparte de amante de la literatura, una persona preparada a base de lecturas y demás libros que debieron arribar a la vigía donde laboraba. Que, si, por un lado, fue lector de la preceptiva literaria, y conocedor de las noticias recientes y no, ocurridas en la otra parte del océano, también puede ser ejemplo de la gente corrompida del gobierno novohispano involucrada en el contrabando por medio de la red social.

Por otro lado, la riqueza de la obra literaria de Escalante, si bien carece de alta calidad, radica en su valor testimonial por el rico contenido social e ideológico, ya que utilizó como fuentes de su inspiración los sucesos económicos, sociales y políticos al respecto de la sociedad regional donde él se involucró.

En este caso es apropiado el uso de la locución «valor de significación» para estas obras cuya estimación procede más de una situación histórica que de sus quilates estéticos. Con relación a ello, no se puede olvidar lo que el fenómeno literario tiene de síntoma sociológico e histórico, dato preciso muchas veces para reconstruir el ambiente político o cultural de una región. El caso de Íñigo Escalante y el diálogo que realizó entre la literatura y la historia es un buen ejemplo de ello.

6. Referencias bibliográficas

- Borah, W. (1994). *El gobierno provincial de la Nueva España, 1570-1787*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Briceño, F. (1994). La literatura maya de antes y después de la conquista. En: *Investigadores de la Cultura Maya*, tomo II (pp. 151-164). Universidad Autónoma de Campeche.
- Certeau, M. (1995). *Historia y psicoanálisis, entre ciencia y ficción*. Universidad Iberoamericana.
- De Mora, L. (1981). *Torres de almenara de la costa de Huelva*. Diputación Provincial de Huelva.
- Díaz-Plaja, G. (1969). *Antología mayor de la literatura Hispanoamericana*, 2 tomos. Labor.
- Esquivel, J. (1975). *Historia de la literatura en Yucatán*, 18 tomos. Imprenta Bravo.
- García, F. (1989). Fortificaciones, fronteras y sistemas defensivos en Andalucía, siglos XI al XIII. En: *Actas de Congreso Internacional «El Estrecho de Gibraltar»* (pp. 15-25). Diputación Provincial de Sevilla.
- Macías, H., Telléz, O., Dávila, P. y Casas, A. (2006). Los estudios de sustentabilidad. *Revista Cultural Científica* 81, 20-31. <https://www.revistacienciasunam.com/images/stories/Articles/81/02/los%20estudios%20de%20sustentabilidad.pdf>
- Mallén, C. (2013). Tres siglos de la invención de la sostenibilidad. *Revista Mexicana de Ciencias Forestales*, 4(20), 1-2.
- Ortiz, I. (1998). *Los pueblos del noroeste yucateco hacia 1750* [tesis de licenciatura no publicada, Universidad Autónoma de Yucatán].
- Pietschmann, H. (1982). Burocracia y corrupción en Hispanoamérica colonial. Una aproximación tentativa. *Revista Nova Americana*, 5.
- Sierra, J. (1990). *La hija del judío*, 2 tomos. Universidad Autónoma de Yucatán.

- Victoria, J. (2008). *Las vigías de Yucatán. Una expansión de España en Ultramar*. Ministerio de Defensa.
- Victoria, J. (2015). *Corrupción y contrabando en la Península de Yucatán. De la Colonia a la Independencia*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Secretaría de la Cultura y las Artes de Yucatán.

La argumentación visual en el contexto histórico iconográfico de las expediciones de Désiré Charnay y Teoberto Maler a Yucatán durante la segunda mitad del siglo XIX

ENA MARÍA CONSUELO EVIA RICALDE

SERGIO QUINTANAR GARCÍA

Centro de Apoyo a la Investigación Histórica y Literaria de Yucatán

1. Introducción

La argumentación visual es una forma de comunicación que utiliza imágenes para respaldar y justificar opiniones, persuadir a los espectadores/interlocutores y generar respuestas emocionales o cognitivas. Este fenómeno es crucial en una variedad de ámbitos, donde las imágenes pueden tener un impacto significativo, convirtiéndose en recursos importantes en la discursividad histórico-social.

De acuerdo con Blair (2015), un argumento visual posee elementos (razones o afirmaciones) que no se expresan con palabras, sino mediante imágenes y/o signos o símbolos no verbales. Las imágenes, en cuanto representaciones epistémicas, se caracterizan como formas de conocimiento dada su naturaleza epistémica, heurística y comunicativa (López-Cantos, 2020) y es el espectador/interlocutor quien conforma e integra el discurso según estructuras retóricas construidas previamente (Sánchez, 2022).

La discursividad hace referencia a la construcción, interpretación y difusión de los discursos ideológicos en una sociedad específica y en un momento histórico determinado. Esto influye

en las percepciones, pensamientos y acciones de las personas, así como en sus conocimientos, memorias e identidades. Por ello, es importante crear espacios analíticos que permitan visualizar los contextos a partir de las imágenes e interpretar los discursos y sus actos de producción (Blanc, 2012, 2013; Cambre, 2014; Traue *et al.*, 2019).

En los ámbitos de la antropología y la historia, las imágenes se consideran indicadores de una realidad temporal en el marco de espacios argumentativos simbólicos, a partir de los cuales se pueden referenciar los puntos de vista (Crowder y Marion, 2024). Específicamente, las fotografías son consideradas valiosos documentos que permiten preservar momentos históricos y ser interpretados/leídos de acuerdo con ciertos códigos de legibilidad.

El presente capítulo da cuenta de los procesos de argumentación visual de dos fotógrafos expedicionarios, Désiré Charnay (Francia, 1828-1915) y Teoberto Maler (Roma, 1842-Yucatán, 1917), quienes desarrollaron una amplia labor de exploración y registro de los sitios arqueológicos de México durante el siglo XIX. Ambos procedían de familias acomodadas y habían vivido sus años formativos desplazándose por una Europa en pleno proceso de expansión imperial,¹ en el que el avance de los intereses económicos europeos sobre otros pueblos y territorios del mundo se entrelazó con un deseo de exploración y aventura. «Tierras lejanas, exóticas y diametralmente distintas en lo cultural eran fuertes imanes para el espíritu burgués individualista» del que Charnay y Maler estaban imbuidos (Gutiérrez, 2008, p. 57).

Como describe Careaga (2016), las ambiciones expansionistas de Europa se cernieron también sobre América Latina. Las naciones del continente ofrecían no solo la promesa de nuevos mercados y rutas comerciales, sino también el encanto de las civilizaciones precolombinas. A pesar de que la península de Yucatán no resultaba especialmente atractiva para los planes económicos del imperialismo, «estaba en el núcleo geográfico de tales inquietudes» (p. 95) y sus «antigüedades» (nombre que re-

1. Antes de sus primeros viajes a México, Charnay estuvo en Alemania, Inglaterra y los Estados Unidos; Maler estuvo en Italia, Alemania, Austria y Francia. Todos estos países eran potencias imperiales consolidadas o, en el caso de Alemania y los Estados Unidos, potencias en ascenso.

cibían entonces los vestigios arqueológicos) despertaron rápidamente la fascinación y la curiosidad intelectual.

En el curso del siglo XIX, más de treinta viajeros extranjeros arribaron a Yucatán, decididos a desentrañar los misterios de las ciudades mayas. Fueron el estadounidense John Lloyd Stephens y el inglés Frederick Catherwood quienes, al dar proyección internacional a los sitios arqueológicos yucatecos en la década de 1840, abonaron el terreno para figuras como Charnay y Maler.

Así, la colonización formal e informal tuvo como reverso «cultural» la colonización del pasado americano. De hecho, otra circunstancia significativa que unió a Charnay y Maler fue su relación con la política expansionista francesa sobre México. Napoleón III emprendió en 1862 una intervención armada que culminó con la designación de Maximiliano de Habsburgo como cabeza del Segundo Imperio Mexicano (1864-1867). Charnay no solo se pronunció explícitamente a favor de la intervención, sino que formó parte de la *Commission Scientifique du Mexique*, con la que el gobierno invasor se propuso conocer los aspectos natural, étnico e histórico de su nuevo territorio para explotar sus recursos y potenciar su prosperidad (Careaga, 2016; Díaz-Andreu, 2007). Maler, por su parte, arribó en 1864 como cadete al servicio del ejército imperial (Gutiérrez, 2008). La caída del Segundo Imperio no impidió que Charnay regresara más tarde a México ni que Maler permaneciera en el país.

Charnay y Maler terminaron desarrollando un gran interés, romántico y científico, por el pasado maya. El primero visitó la península en 1881-1882 y 1886 (Careaga, 2016), en tanto que el segundo residió la mayor parte de su vida en Yucatán desde 1885 hasta su muerte, en 1917 (Ruvalcaba, 2008). De sus recorridos por los sitios arqueológicos mayas resultó una rica y valiosa producción fotográfica. Ahora bien, si las aportaciones de Maler consistieron principalmente en sus registros y minuciosas descripciones de las edificaciones mayas, una gran teoría animaba la obra fotográfica y escrita de Charnay: la del origen único de la civilización americana. Para el explorador francés, los portadores y difusores de la civilización en América habían sido los toltecas, tal como pretendió demostrar en su más célebre libro, *Les anciennes villes du Nouveau monde*, de 1885.

Por lo demás, Charnay y Maler interactuaron de cerca con la población indígena de Yucatán, dándose a la tarea de fotografiarla e incluso de opinar acerca de su situación presente y su relación con los mayas antiguos.

2. Metodología

En el Fondo Audiovisual del Centro de Apoyo a la Investigación Histórica y Literaria de Yucatán (CAIHLY) se conservan dos grupos documentales de ambos exploradores, pertenecientes a la Colección Fotográfica Crescencio Carrillo y Ancona. El Grupo Désiré Charnay está conformado por 50 positivos (albúminas) correspondientes a las expediciones de Charnay en el altiplano central, la Mixteca y el área maya durante la segunda mitad del siglo XIX. El Grupo Teoberto Maler está integrado por tres álbumes con 94 positivos en total (albúminas, aristotipos y platinotipos), correspondientes a los recorridos de Maler por más de 90 sitios arqueológicos del área maya entre 1886 y 1892. Estos dos grupos documentales constituyen la base del análisis, junto con los siguientes textos: en el caso de Charnay, las traducciones al español del libro *Les anciennes villes du Nouveau monde* (1885)² y del texto *Ma dernière expedition au Yucatán* (1886), publicado originalmente en la revista *Le Tour du monde*; en el caso de Maler, un texto poco conocido titulado *Cobá y Chichén Itzá*, del cual se conserva el manuscrito original y una edición póstuma (ambos digitalizados) en el Instituto Ibero-Americano de Berlín.

Partimos de la noción de que la imagen fotográfica no es (al menos, no completamente) una copia fidedigna de la realidad, sino que refleja la perspectiva de un sujeto y sus contornos culturales. Es decir, introduce distorsiones de acuerdo con las expectativas y prejuicios del fotógrafo y su grupo social, lo cual, lejos de desacreditar su valor testimonial, nos abre la puerta a las sensibilidades colectivas del pasado.

Por ende, las fotografías deben ser «leídas» como cualquier otro tipo de documento histórico, a fin de captar tanto lo que

2. Existe una traducción al español titulada *Viaje al país de los mayas*; sin embargo, está incompleta. Por esta razón, hemos citado la versión original en francés y retomado información en la versión traducida.

dicen como lo que omiten o dicen sin proponérselo (Burke, 2005). Una buena forma de lograrlo sin incurrir en desviaciones interpretativas consiste en relacionar el análisis visual con el contexto de producción de la imagen y los textos asociados a ella.

Se han llevado a cabo las tareas de descripción, identificación e interpretación de la imagen que consisten en: 1) caracterizar los elementos presentes, 2) particularizar las temáticas y los significados relevantes y 3) relacionar los elementos visuales con el contexto de creación, esto es, con las motivaciones y las circunstancias técnicas e histórico-culturales de la creación. Estas operaciones corresponden a los tres principios propuestos por Groarke (2002) para el análisis visual:

- 1) Las imágenes argumentativas deben ser comprensibles.
- 2) Deben ser interpretadas según los elementos internos que contiene.
- 3) Deben ser interpretadas también, según los elementos externos que conforman su contexto cultural, social, político, estético, etc. (p. 145)

3. Resultados

A partir de una revisión pormenorizada de los textos y conjuntos documentales mencionados, fue posible advertir la estrecha relación entre los argumentos escritos y los argumentos visuales en la obra de Charnay y Maler. Posteriormente se seleccionaron seis fotografías y dos grabados para ilustrar los dos argumentos que se consideraron más representativos de la visión de ambas figuras, a saber: el argumento sobre el origen oriental de la civilización maya y el argumento sobre la diferencia/inferioridad del indígena yucateco.

4. Discusión

El primer argumento que se aborda en esta investigación es el del origen de la civilización maya. Charnay y Maler sostuvieron que los mayas antiguos habían tenido algún tipo de relación con las culturas del Viejo Mundo. Ambos se apoyaban en la identifi-

cación de analogías arquitectónicas y estilísticas entre los monumentos de uno y otro continente, de manera que la fotografía, como referente visual, resultaba imprescindible en su proceso de argumentación. A continuación, se ejemplifica lo anterior aplicando la propuesta de Groarke (2002) para el análisis visual a un primer conjunto de fotografías.

La figura 1 corresponde al Templo del Sol de Palenque (Chiapas), sitio arqueológico explorado por Charnay durante varias temporadas. Esta fotografía fue la base de un grabado que se publicó en *Les anciennes villes* (figura 2) junto a la representación estereotípica de un santuario japonés (figura 3). En ambas imágenes, las edificaciones son el principal elemento interno, si bien dos elementos secundarios contribuyen a enmarcarlas en el contexto de geografías y culturas lejanas: la espesa vegetación tropical en la figura 2 y las mujeres con indumentaria japonesa tradicional en la figura 3. Ambas construcciones aparecen retratadas en un ángulo de tres cuartos y con las fachadas orientadas hacia la misma dirección.

La figura 4, por su parte, corresponde a una fotografía de Maler. El elemento interno protagónico es la estructura conocida como La Iglesia, que el explorador retrató durante su recorrido por Chichén Itzá en el periodo de 1891-1892. Se trata de un templo dedicado a Chaac, la deidad maya de la lluvia. El acento está puesto específicamente sobre la rica ornamentación de la fachada. Prue-



Figura 1. *Temple du soleil à Palenqué.* Fuente: Charnay (s. f.)

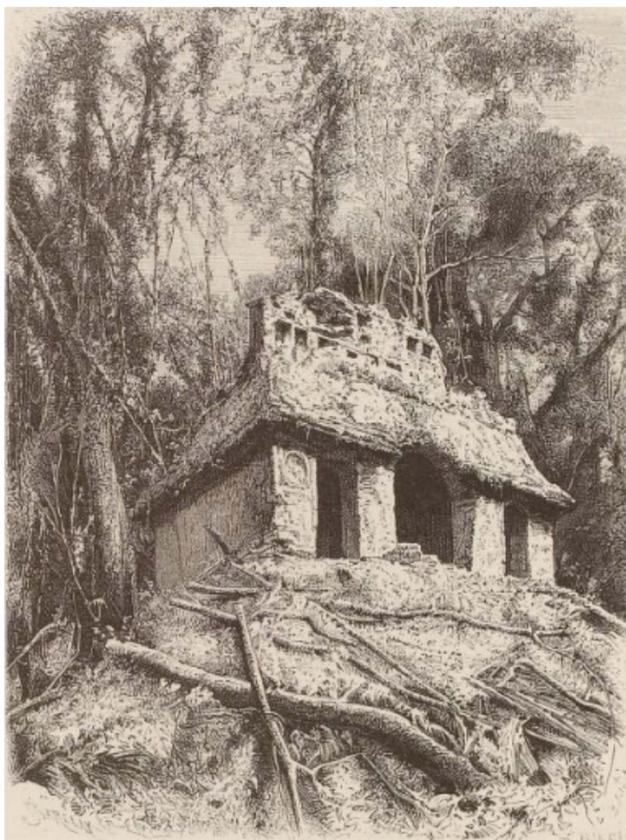


Figura 2. *Temple du Soleil à Palenqué.* Fuente: Charnay (1885, p. 210)

ba de esto es que Maler procuró montar la cámara fotográfica en el momento propicio en que la luz cenital trazaba con claridad los detalles ornamentales, especialmente los de la cresta frontal:

Esperando la hora más a propósito –acaso las once de la mañana– cuando el sol con sus rayos rasantes anima singularmente esta hermosa fachada con sus enigmas... tomé la vista fotográfica, que salió magnífica. (Maler, 1944, p. 18)

De los elementos de las figuras 2 y 3 se deduce que la intención de las imágenes era revelar las analogías formales entre la arquitectura de Palenque y la de Japón. De hecho, Charnay (1885) celebró la afortunada coincidencia de que ambas edifica-



Figura 3. *Temple Japonais*. Fuente: Charnay (1885, p. 211)

ciones aparecieran representadas en la misma posición, debido a que esto acentuaba la semejanza. Después de afirmar que «cualquiera familiarizado con la arquitectura religiosa japonesa» podía ver el sorprendente parecido (p. 210), aventuró que la civilización americana pudo haber recibido una influencia oriental a través de la presencia de japoneses en el continente, como resultado de un comercio regular con la costa noroeste de América o de una migración fortuita procedente de un naufragio.

El argumento del origen asiático también estaba detrás de la fotografía 4. En la fachada de La Iglesia, Maler (1944) creyó encontrar una prueba fehaciente de que los mayas estaban empa-

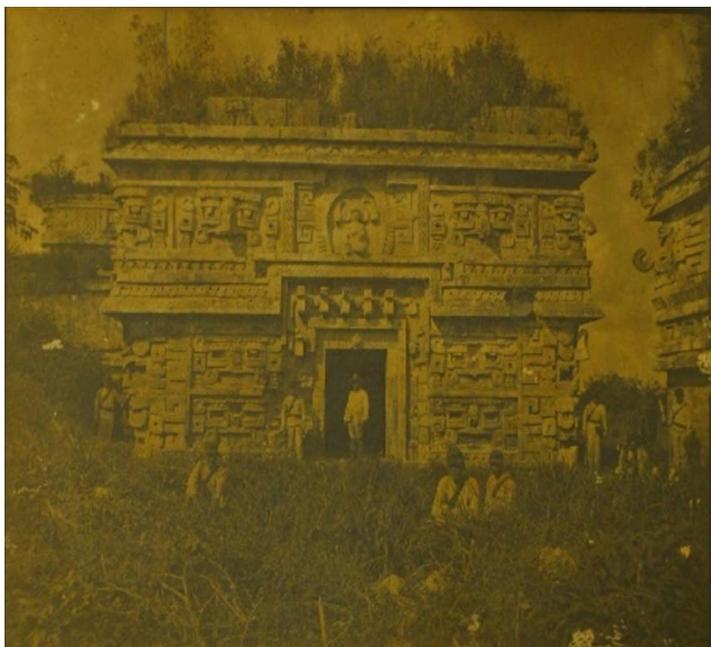


Figura 4. Chichen Itza. El gran Palacio-templo de las Inscripciones. Fuente: Maler (s. f. a)

rentados con los antiguos pobladores de la India. Interpretó las prominentes narices de los mascarones de Chaac como «grandes y encorvadas 'trompas' [que] recuerdan [a] los elefantes de la India» (p. 16), y la figura central del friso se dibujó en su mente como el dios Brahma, enmarcado por el huevo cósmico Hiran-yagarbha. Así, no le parecía descabellado pensar que existían analogías de raza entre los drávidas y los mayas: «los dravidas [*sic*] son gentes de color cobrizo, iguales a los mayas de Yucatán y a los mexicanos en general, lo que hace muy posible un lejano parentesco de raza» (pp. 15-16).

En cuanto a los elementos externos, aquellos que configuran la circunstancia histórica de la imagen, tanto las fotografías de Charnay como las de Maler adquieren sentido a la luz del *difusionismo*, una corriente enraizada en el pensamiento de la Ilustración que promovía una visión unitaria de la historia de la humanidad. En el siglo XIX, la perspectiva difusionista dio luz a varias teorías sobre las culturas americanas que tendían «hipotéticos puentes con la antigua tradición cultural del Mediterráneo, Asia

Menor y la India» (Diener, 2017, p. 862). De hecho, el explorador francés Jean-Frédéric Waldeck se había adelantado a Charnay cuando, en la década de 1830, creyó encontrar en los vestigios arqueológicos de Palenque la influencia de nada menos que siete pueblos euroasiáticos (Diener, 2017).

El difusionismo era inseparable de la visión imperialista. Al enfrentarse a culturas ajenas en su proceso de expansión, los europeos buscaron convertir al «Otro» en una entidad familiar, pero sin llegar a identificarse plenamente con él. Las civilizaciones precolombinas opusieron un reto a este esfuerzo de asimilación, pues no podían insertarse fácilmente en la historia de la civilización europea ni en la historia del cristianismo (Díaz-Andreu, 2007). La mejor forma de asimilar a los antiguos americanos sin diluir su diferencia consistió en relacionarlos con las culturas del Oriente, extrañas, pero no completamente desconocidas para los europeos. En suma, el pasado americano tuvo que ser «orientalizado» (Diener, 2017).

Al enlazar el pasado de Yucatán con el de la India, Maler estimó necesario precisar que los mayas no eran arios (otro pueblo indio), porque estos, además de ser de «raza blanca», hablaban sánscrito, lengua «radicalmente distinta de la lengua dravida» (1944, p. 16) que había dado origen a las lenguas europeas. Este comentario no era inocente: marca una diferencia radical, de origen, entre el europeo y el indígena americano y que nos lleva a nuestro segundo argumento.

El argumento de la diferencia/inferioridad del indígena yucateco remite a una idea medular del pensamiento colonialista, aquella de que:

Los habitantes de las regiones extraeuropeas son fundamentalmente diferentes de los europeos... su distinta dotación de dones mentales y físicos no les permite alcanzar los mismos logros culturales y hazañas heroicas que solo la Europa moderna puede exhibir. (Osterhammel y Jansen, 2019, p. 169)

En los párrafos siguientes se ilustra la forma en que Charnay y Maler formularon el argumento de la inferioridad racial, mediante un segundo conjunto de fotografías.

Las figuras 5 y 6 muestran dos fotografías de mayas yucatecos realizadas por Charnay entre 1880 y 1881. A primera vista, se

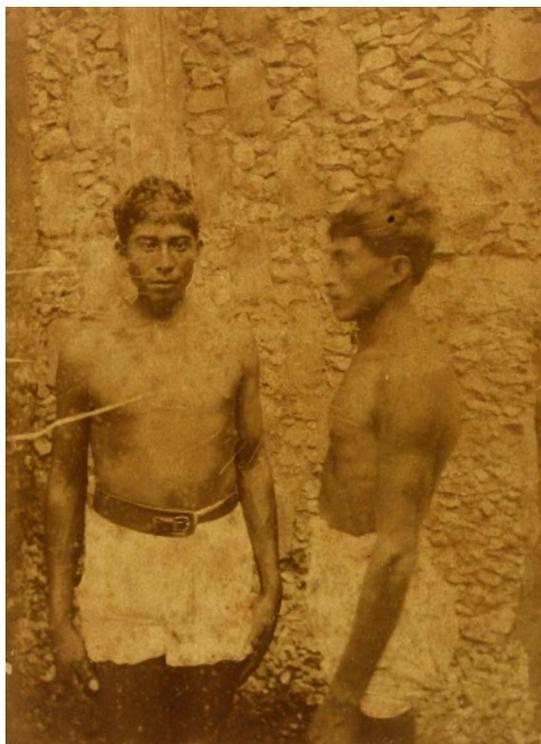


Figura 5. *Types mayas*. Fuente: Charnay (ca. 1881a)

trata de retratos individuales. Los sujetos aparecen parcialmente desnudos, posicionados de forma estática y frente a un fondo liso o regular. Asimismo, las fotografías llevan la leyenda *types mayas* ('tipos mayas') en la franja inferior.

Todos estos elementos internos están asociados a una tradición de representación fotográfica cuyos vínculos con el colonialismo han sido bien estudiados: las fotografías de *tipos raciales*. Inspiradas en los desarrollos de la antropología física y en el auge del racismo científico, su objetivo consistía en identificar a los «ejemplares» representativos de las diferentes tribus o razas del mundo, poniendo el acento sobre los rasgos físicos para deducir a partir de ellos los rasgos intelectuales o psicológicos o el estado evolutivo (Dorotinsky, 2010; Hight y Sampson, 2013). En las figuras 5 y 6, la escasa ropa, las posiciones regulares y el entorno homogéneo apuntan a exhibir la fisonomía indígena, abstrayéndola de distractores ambientales o de cualquier pose

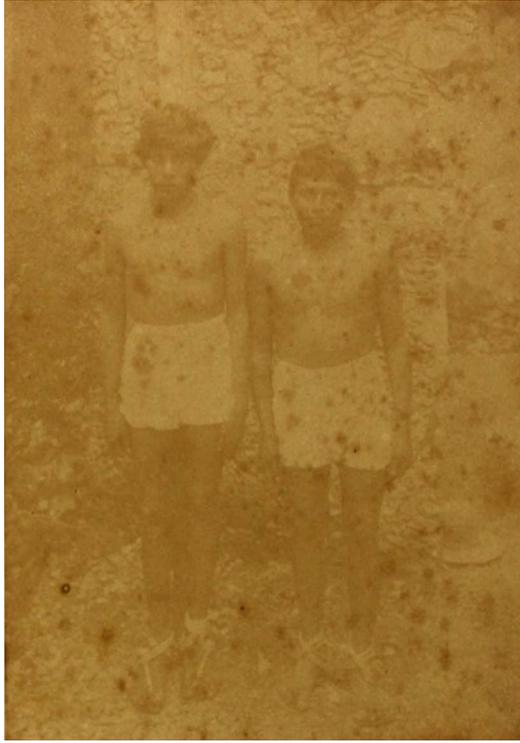


Figura 6. *Types mayas de Papacal et Cancé.* Fuente: Charnay (ca. 1881b)

que pudiera asociarse a la personalidad individual de los sujetos retratados. La leyenda *types mayas* ('tipos mayas') que acompaña a cada fotografía contribuye al mismo efecto: diluyendo la individualidad del indígena en la categoría de raza, invitaba a percibirlo como un miembro representativo de un grupo diferente.

Entre los elementos externos que permiten aprehender el sentido de estas imágenes, destaca la visión negativa que los europeos tenían de la población indígena de Yucatán. Para muchos de ellos, los mayas eran una raza degenerada que no había podido erigir, al menos no por sí sola, las antiguas ciudades de la península. Un ejemplo conocido es el del viajero alemán Emanuel von Friedrichsthal, quien, en la década de 1840, afirmó que los portentosos monumentos diseminados por el territorio yucateco eran obra de «una raza caucásica en apariencia» que había esclavizado a la población nativa (Taracena, 2019, pp. 169-170).

En el mismo sentido, Charnay (1933) sostuvo:

[...] que nunca fue civilizadora la raza india, que solo fue civilizada (y por la fuerza) por una raza extranjera y que los monumentos esparcidos en Yucatán no pueden pertenecerle. (p. 38)

Fiel a su argumento sobre el origen único de la civilización americana, estaba convencido de que el florecimiento artístico e intelectual del área maya había sido producto de la llegada de invasores toltecas que civilizaron a los nativos entre los siglos XI y XII, difundiendo su destreza artística, su escritura jeroglífica y su religión (1992, p. 21).

Las figuras 5 y 6 pretenden situar al espectador ante una raza no solo diferente, sino también inferior. Ciertamente, Charnay (1992) dedicó palabras elogiosas a la fisonomía del «tipo maya»:

Por lo que a mí toca, me parece hermoso y no creo que en las clases agrícolas de Europa se encuentren rostros más inteligentes ni gente de formas más regulares y proporcionadas. (p. 22)

Pero el encomio acababa aquí. Desde su primer viaje a Yucatán había descrito al «indio» de México como un ser «triste, silencioso, fatal», que parecía arrastrar «el luto de una raza destruida y de su grandeza caída» (1994, p. 150). Durante su segundo viaje, dos décadas más tarde, se encontró con que los indios eran «más miserables y degradados que nunca» (1992, p. 26).

Las figuras 7 y 8 corresponden a dos fotografías de Maler, en las que dos elementos internos comparten igual importancia: los vestigios arqueológicos y los peones indígenas contratados por el explorador en sus recorridos. Es indudable, como afirma Dorotinsky (2010), que fotógrafos como Maler «tomaron la presencia física de los indígenas para dar una noción de escala de los monumentos y ruinas que estudiaron» (p. 124), pero las poses de los sujetos retratados en ambas fotografías sugieren cierta intencionalidad artística, que contrasta notablemente con la motivación «científica» de las fotografías de Charnay.

De acuerdo con Gutiérrez (2008), Maler no compartió la visión marcadamente negativa sobre los indígenas yucatecos; él pensaba que estos habían sido los verdaderos artífices de las antiguas ciudades de la península. En este sentido, podemos interpretar los elementos internos de las figuras 7 y 8 como un esfuerzo por relacionar el presente y el pasado indígenas, creando la

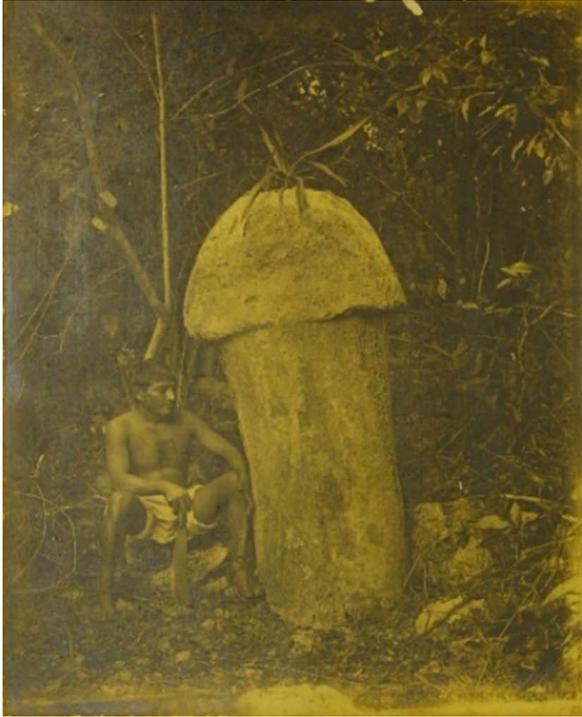


Figura 7. *X-komchen. El Phallus ó signo de la generación.* Fuente: Maler (s. f. b)



Figura 8. *Chichen Itza. El Templo de los Cocomes.* Fuente: Maler (s. f. c)

imagen unitaria de un mundo categóricamente diferente al europeo. Entre tales elementos ya no solo es importante la fisonomía indígena, sino también la vestimenta, los vestigios arqueológicos e incluso la vegetación lujuriente que remite a un contexto remoto. A este respecto, Gutiérrez (2008) afirma que Maler realizaba frecuentemente un desmonte selectivo en torno a las edificaciones que retrataba, no solo para que los árboles que quedaban en pie dieran un sentido de escala, sino también para dar equilibrio a la composición.

El elemento externo que revela el sentido de las fotografías de Maler no es la visión negativa del indígena yucateco, moldeada por el racismo científico, sino más bien el exotismo. Esta corriente dependía de la construcción de un «Otro» con apariencia y formas de vida esencialmente diferentes a las europeas (Díaz-Andreu, 2007), que, en el contexto del auge del imperalismo, se convirtió en un distintivo del espíritu cosmopolita moderno, con su «criterio amplio de otros valores, cosas, pueblos» (Tenorio, 1998, p. 114). Para Maler, el encanto del pasado maya tenía que ver con su lejanía en el tiempo, el espacio y las sensibilidades respecto de la Europa moderna. La costumbre mesoamericana de los sacrificios humanos era un lugar común de las descripciones exotistas. Así, en alusión a una estructura sacrificial que encontró en Chichén Itzá, Maler (1944) escribió con notas líricas:

¡Si estas piedras vetustas pudiesen hablar! ¡Cuántas escenas extrañas y sangrientas no habrán presenciado durante siglos! ¡Cuántas víctimas, tendidas sobre este altar, no habrán sucumbido bajo el cuchillo afilado del nación (sacerdote sacrificador), rodando sus descorazonados cadáveres por estos mismos escalones!... ¡La sangre desde tiempo ha desaparecido, cubriendo la naturaleza con verde velo todos estos horrores; nos recuerdan, sin embargo, estos mudos testigos de piedra sus lágrimas y sus suspiros! (p. 19)

5. Conclusión

La imagen fotográfica fue un recurso imprescindible para que Désiré Charnay y Teoberto Maler promovieran sus argumentos sobre los mayas antiguos y los contemporáneos. La argumenta-

ción visual de estos dos exploradores ejemplifica la actitud imperialista que asumió Europa ante sus colonias (formales e informales) en el siglo XIX, una actitud marcada por la «invención» del «Otro». Burke (2005) identifica una doble vertiente en este proceso, una que consiste en «asimilar a los otros a nosotros o a nuestros vecinos, mediante la utilización de la analogía» (p. 155), y otra que, por el contrario, configura una cultura opuesta a la propia, enfatizando la diferencia. Con el argumento del origen asiático, los exploradores asimilaron la antigua civilización maya a su universo simbólico emparentándola con las culturas «extrañas» del Viejo Mundo, que resultaban más familiares para ellos; al mismo tiempo, con el argumento racista y exotista, erigieron una barrera entre su propia cultura y la de aquellos indígenas que percibían como seres radicalmente diferentes e incluso inferiores a ellos.

6. Referencias bibliográficas

- Burke, P. (2005). *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico* (T. de Lozoya, trad.). Crítica.
- Blair, J. A. (2015). Probative norms for multimodal visual arguments. *Argumentation*, 29(2), 217-233.
- Blanc, M. (2012). Den filmischen Rahmen vergessen lassen oder aufdecken. En: Lucht P., Schmidt L. y Tuma, R. (eds.). *Visualisierung von Wissen und Bilder des Sozialen* (pp. 323-338). Springer.
- Blanc, M. (2013). Le savoir sociologique par l'image. Étude sur les conditions d'acceptabilité d'une épistémologie visuelle. *Revue de L'Institut de Sociologie*, 2010-2011, 29-36.
- Cambre, M. C. (2014). Becoming anonymous: A politics of masking. En: Venkatesh V., Wallin J., Castro J. C. y Lewis J. (eds.). *Educational, psychological, and behavioral considerations in niche online communities* (pp. 297-321). Information Science Reference.
- Careaga, L. (2016). *Invasores, exploradores y viajeros: La vida cotidiana en Yucatán desde la óptica del otro, 1834-1906* (vol. 1). Secretaría de la Cultura y las Artes de Yucatán. Secretaría de Cultura.
- Charnay, D. (ca. 1881a). *Types mayas* [fotografía]. Colección Fotográfica Crescencio Carrillo y Ancona, Fondo Audiovisual (FA-0000013053), Centro de Apoyo a la Investigación Histórica y Literaria de Yucatán.

- Charnay, D. (ca. 1881b). *Types mayas de Papacal et Cancé* [fotografía]. Colección Fotográfica Crescencio Carrillo y Ancona, Fondo Audiovisual (FA-0000013055), Centro de Apoyo a la Investigación Histórica y Literaria de Yucatán.
- Charnay, D. (1885). *Les anciennes villes du Nouveau monde: Voyages d'explorations au Mexique et l'Amérique Centrale*. Librairie Hachette et Cie.
- Charnay, D. (1933). *Viaje a Yucatán a fines de 1886: Relación escrita con el título «Ma dernière expedition au Yucatan», por M. Désiré Charnay* (F. Cantón, trad.) (2.ª ed.). Talleres Gráficos Guerra.
- Charnay, D. (1992). *Viaje al país de los mayas*. Dante.
- Charnay, D. (1994). *Ciudades y ruinas americanas* (R. Alonzo, trad.). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Charnay, D. (s. f.). *Temple du soleil à Palenqué* [fotografía]. Colección Fotográfica Crescencio Carrillo y Ancona, Fondo Audiovisual (FA-0000 013029), Centro de Apoyo a la Investigación Histórica y Literaria de Yucatán.
- Crowder, J. W. y Marion, J. S. (2024). *Visual Research: A Concise Introduction to Thinking Visually* (2.ª ed.). Routledge.
- Díaz-Andreu, M. (2007). *A World History of Nineteenth Century Archaeology: Nationalism, Colonialism and the Past*. Oxford University Press.
- Diener, P. (2017). Jean-Frédéric Waldeck y sus invenciones de Palenque. *Historia mexicana*, 67(2), 859-905. <https://doi.org/10.24201/hm.v67i2.3473>
- Dorotinsky, D. (2010). La fotografía etnográfica en México en el siglo XIX y los primeros años del siglo XX. En: I. Morales (comp.). *El indígena en el imaginario iconográfico* (pp. 103-136). Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Groarke, L. (2002). Toward a pragma-dialectics of visual argument. En: F. H. van Eemeren (ed.). *Advances in Pragma-Dialectics* (pp. 137-151). Vale Press.
- Gutiérrez, I. (2008). *Teoberto Maler: Historia de un fotógrafo vuelto arqueólogo*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Hight, E. y Sampson, G. (2013). *Colonialist Photography: Imag(in)ing Race and Place*. Taylor and Francis. <https://www.perlego.com/book/1597316/colonialist-photography-imagining-race-and-place-pdf>
- López-Cantos, F. (2020). La representación visual del conocimiento científico y su característica naturaleza epistémica, heurística y comunicativa. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 62, 91-108. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2020.062.05>

- Maler, T. (1944). *Cobá y Chichén Itza*. [Ort nicht ermittelbar]: [Verlag nicht ermittelbar]. <https://digital.iai.spk-berlin.de/viewer/image/1049270584/199/#topDocAnchor>
- Maler, T. (s. f. a). *Chichen Itza. El gran Palacio-templo de las Inscripciones. Fachada este del ala derecha, añadida al primer piso* [fotografía]. Colección Crescencio Carrillo y Ancona, Fondo Audiovisual (FA-0000013085), Centro de Apoyo a la Investigación Histórica y Literaria de Yucatán.
- Maler, T. (s. f. b). *X-komchen. El Phallus ó signo de la generación* [fotografía]. Colección Fotográfica Crescencio Carrillo y Ancona, Fondo Audiovisual (FA-0000013083), Centro de Apoyo a la Investigación Histórica y Literaria de Yucatán.
- Maler, T. (s. f. c). *Chichen Itza. El Templo de los Cocomes* [fotografía]. Colección Fotográfica Crescencio Carrillo y Ancona, Fondo Audiovisual (FA-0000013085), Centro de Apoyo a la Investigación Histórica y Literaria de Yucatán.
- Osterhammel, J. y Jansen, J. (2019). *Colonialismo: Historia, formas, efectos*. Siglo XXI. <https://es.everand.com/book/412287748/Colonialismo-Historia-formas-efectos>
- Sánchez, D. (2022). Concepción y práctica de la actualidad de la argumentación multimodal como fenómeno cognitivo, social y emergente. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 25, 62-87. <http://doi.org/10.15366/ria2022.25.004>
- Taracena, A. (2019). *De la nostalgia por la memoria a la memoria nostálgica: La prensa literaria y la construcción del regionalismo yucateco en el siglo XIX*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tenorio, M. (1998). *Artilugio de la nación moderna: México en las exposiciones universales, 1880-1930*. Fondo de Cultura Económica.
- Traue, B., Blanc, M. y Cambre, C. (2019). Visibilities and visual discourses: Rethinking the social with the image. *Qualitative Inquiry*, 25(4), 327-337. <https://doi.org/10.1177/1077800418792946>

Difusión del conocimiento sostenible en la literatura: los escritores de Campeche durante el siglo XIX y su noción de la naturaleza

EMILIANO CANTO MAYÉN
Universidad Autónoma de Campeche

1. Introducción¹

Para promover una literatura que impulse y difunda un conocimiento sostenible, resulta esencial comprender cómo esta práctica artística ha transmitido en el pasado proyectos políticos y formas de pensamiento originales y revolucionarias que han dejado una profunda huella en la sociedad.

En el caso específico de México, desde los primeros años de su independencia, los escritores utilizaron la palabra escrita y los géneros literarios más atractivos de la época para difundir y promover ideas políticas, proyectos nacionales y valores cívicos, como el amor a la patria, entre otros (Martínez Carrizales, 2017).

En relación con el medioambiente, la flora, la fauna y los recursos naturales, a lo largo del siglo XIX, estos temas se expresaron en novelas y poemas de dos maneras principales: primero, como una propiedad del pueblo mexicano, cuya abundancia garantizaba un futuro prometedor; y segundo, como un reflejo de las pasiones y sentimientos humanos.

Estas perspectivas, surgidas de la corriente romántica, trataron a la fauna y flora en México como entidades que debían ser ex-

1. La investigación para elaborar este capítulo recibió el apoyo del programa de estancias posdoctorales del CONACYHT.

plotadas para que el Estado se consolidara y su población prosperara. Además, de modo simbólico, los escritores subyugaron al clima, el paisaje y los seres vivos a la descripción de las experiencias humanas (Galí, 2002, p. 506).

Entonces, al analizar la expresión literaria de Campeche, durante el siglo XIX como un mecanismo que se utilizó para moldear las actitudes, emociones y comportamientos de los ciudadanos hacia el medioambiente y la naturaleza, podemos elaborar replanteamientos necesarios para la sociedad contemporánea en torno al crecimiento sostenible y el respeto a la diversidad ecológica.

2. Metodología

En el ámbito de la región mexicana seleccionada para este estudio (Campeche), Pascale Villegas y Rosa Torras Conangla son pioneras en investigar cómo se concebía la naturaleza en este territorio. Se afirma esto porque ambas rescataron recientemente las respuestas que en 1865 dio Manuel M. Sandoval, prefecto de Isla del Carmen, a un cuestionario del diputado Édouard Dalloz (Villegas y Torras, 2018).

Según estas historiadoras, dicho cuestionario de Dalloz y las respuestas de Sandoval reflejaban una perspectiva europea que sostenía que «las riquezas de México, explotadas inteligentemente, debían llevar a la joven nación al primer lugar en las relaciones comerciales con Europa» (Villegas y Torras, 2018, p. 13).

A partir de esta interpretación, se procedió a explorar periódicos y obras literarias del siglo XIX publicados en Campeche. De esta manera, fue posible reconstruir e identificar cómo el discurso literario concibió los recursos y el entorno natural en este territorio específico de la nación mexicana.

Entre los periódicos analizados, se encuentran:

- *El Investigador o Amante de la Verdad*: Publicado en la Oficina Imparcial Luz Campechana, a cargo de Joaquín Capetillo, de 1823 a 1833.
- *El Museo Yucateco*: Editado entre 1841 y 1842 por Justo Sierra O'Reilly, con la colaboración de Vicente Calero y Rafael Carvajal, entre otros.

- *Los Primeros Ensayos*: Fundado en 1845 por Miguel Duque de Estada y Luis Aznar Barbachano, con la colaboración de Pablo García y Tomás Aznar Barbachano.
- *El Campechano*: Periódico literario redactado por Joaquín Baranda, Luis Choza, Juan Sánchez Azcona y Pablo J. Araos, entre otros (Molina, 1991, p. 318).

En cuanto a la obra literaria seleccionada, *Los misterios de Chan Santa Cruz. Historia verdadera con episodios de novela*, se trata de una narración publicada en 1864 por Pantaleón Barrera, escritor y político nacido en Hopelchén.

3. Resultados

En círculos artísticos y académicos, a menudo se argumenta que la literatura, como expresión universal de la creatividad humana, debería separarse en la medida de lo posible de posturas políticas e ideológicas. No obstante, esta afirmación es cuestionable si se considera que las novelas y textos más trascendentales e impactantes suelen ser los que se alinean con la desafiante idea de construir una sociedad y un mundo mejores.

En el caso de los autores mexicanos, desde los primeros días de la independencia de la nación, la palabra impresa se erigió como un medio para promover la defensa de la patria, la resistencia contra las invasiones extranjeras y la llamada a la unidad entre las facciones políticas divididas (Ruedas de la Serna, 2014).

Asimismo, en cuanto a la relación entre la naturaleza y el ser humano, desde los inicios de la vida política en el país, el ciudadano se concebía como un ente superior por derecho divino o por la voluntad de un Supremo Hacedor. Esta perspectiva se refleja en el más antiguo periódico de Campeche, *El Investigador o el amante de la verdad*, cuyo lema presenta un poema con versos que destacan la singularidad del ser humano al ser capaz de buscar significado en el cosmos y relacionarse con algo más grande, simbolizado por las estrellas.

Cuando el Sumo Hacedor del Universo,
Dispuso que mirasen a la tierra

Todos los animales, mandó al hombre
Que elevase su vista a las estrellas.²

Con el tiempo y la introducción del romanticismo en la Península de Yucatán, tanto la naturaleza como el clima y la flora se someten a las emociones humanas y a las circunstancias políticas de la región.

Los ejemplos de esta práctica literaria son numerosos, al menos en el Museo Yucateco, puesto que el Jueves Santo de 1841, en Campeche, «el cielo estaba cubierto con un ligero celaje oscuro, como para mayor solemnidad en un día tan grande»³ y, al conmemorarse un temporal registrado el año 1807, se recordó que un fraile había predicado «que dios estaba amenazando a Campeche con un terrible castigo».⁴

En el mismo tenor, Isidro Rafael Gondra (1788-1861) ilustra la supremacía de la experiencia humana sobre la naturaleza en su artículo «Campeche visto desde el mar», donde contrasta la tranquilidad del mar en la sonda de Campeche con las «borrascas políticas» y el «soplo destructor del fiero Norte de los disturbios civiles» en el resto país. Gondra describe detalladamente la ciudad, resaltando sus construcciones, huertas rebosantes de frutas y escenas de la vida cotidiana. A pesar de esta riqueza natural, el escritor señala que la existencia se ve ensombrecida por las agitaciones políticas en México. Es notable que, tanto en su descripción como en las que le fueron contemporáneas, los recursos naturales se perciben como inagotables, sin requerir restricción alguna en su extracción y consumo (Gondra, 1841, pp. 69-71).

Esta noción de que los recursos peninsulares eran inconmensurables se hallaba tan extendida que el redactor del periódico oficial del gobierno de Yucatán, *El Siglo Diez y Nueve*, afirmó el mismo año que el artículo de Gondra, que las aguas, bosques y población de la Península de Yucatán bastarían por sí solos para sostener su independencia política.⁵

Por su parte, el poeta Miguel Duque de Estrada Leclerc continuó con sus colaboraciones en *Los Primeros Ensayos* con el desarrollo de un ámbito idílico en «Un paseo a Lerma» a donde to-

2. *El Investigador*, Campeche, 11 de enero de 1828, p. 1.

3. *Museo Yucateco*, Campeche, abril de 1841, p. 159.

4. *Museo Yucateco*, Campeche, agosto de 1841, p. 294.

5. *El Siglo Diez y Nueve*, Mérida, 25 de mayo de 1841, p. 4.

dos los pobladores de la ciudad de Campeche iban, el mes de octubre, a «pasar un día de jamaica» y disfrutar del sol, los atractivos del puerto y, por supuesto, de la pesca (Duque de Estrada, 1845, pp. 35-38). Muy diferente son los «Recuerdos tristes», que Joaquín Baranda situó igualmente en Lerma y que se publicaron en *El Campechano* el año de 1861. En esta ocasión, Lerma fue el lugar en el cual agonizó y falleció la madre del autor, motivo por el que el mar, clima y vegetación del puerto que reflejaba la felicidad de Duque de Estrada en 1845 se pusieron de luto y ensombrecieron «contemplando aquel instante solemne» (Baranda, 1861, pp. 215-216).

Cabe mencionar en este punto que, en términos generales, las narraciones y poemas publicados en *El Campechano*, destacan por la referencia constante al ambiente costero, las palmeras, los cocoteros y el omnipresente mar sincronizados a la perfección con las emociones de melancolía o felicidad que embarga a su autor. El ejemplo más depurado es el de M.J. Ocampo quien en «Fantasía» se encuentra con una mujer a punto de atentar contra su integridad justo «en esas horas en que todo se hace mucho, indiferente y frío, solo el susurro del elevado coco o del lloroso pino cuyas copas mecía mansamente el viento, invadían el espacio» (Ocampo, 1861, p. 154).

Radicalmente contrapuesta a estas versiones apacibles de la naturaleza peninsular, Pantaleón Barrera expuso en *Los misterios de Chan Santa Cruz* la feracidad de las selvas y las «bestias» de una de las áreas más ricas en recursos naturales de la región.

Al situar su acción en el cuartel general de los mayas rebeldes se sirvió de las características boscosas para mostrar los rasgos negativos y vicios de los caudillos de la insurrección indígena. Por ello mismo, los atributos y personalidad de individuos como Venancio Puc, Crescencio Poot o Bernardino Cen se asemejan a los buitres carroñeros o tigres sedientos de sangre.

En este punto, la flora maravillosa y exuberante deja de ser un paisaje maravilloso y se muestra como el escondite y refugio de bandidos y asesinos que pueden aparecer de improviso y cometer impunemente sus fechorías.

Ciertamente, al igual que otros autores de la corriente romántica, en más de un pasaje los animales son extensiones de los sentimientos tiernos y angustias de los personajes de la novela. Así, cuando la prisionera de origen campechano Pastora

Naré llora porque ha sido prometida como esposa de Gerardo Castipe, una paloma se apiada de sus lágrimas y se posa en su regazo.

Cómo se puede inferir de este repaso superficial, la prosa y versos del siglo XIX publicados en Campeche instrumentalizaron los recursos naturales, la flora y fauna de la región para apuntalar sus proyectos políticos y subyugarlos a las emociones y experiencias humanas sin que en ningún momento se manifestara una preocupación por la conservación o explotación racional de esta riqueza en aguas, bosques y animales. Es en este silencio que se explica la depredación impune que prevaleció en esta época y las siguientes.

4. Discusión

En el siglo XIX, la literatura regional que se produjo en Campeche desempeñó un papel crucial al dar a conocer las riquezas naturales de su territorio considerado «virgen».

En la actualidad, es esencial transformar la narrativa y poesía contemporáneas en instrumentos que sensibilicen a los lectores acerca de la belleza de la flora, fauna y medioambiente, así como de los riesgos a los que se enfrentan a causa del desarrollo industrial y económico.

Además, como una respuesta tardía a los paradigmas predominantes en siglos anteriores, la literatura debe liberar a la naturaleza del papel secundario al que fue relegada en los versos y narraciones del romanticismo mexicano. En lugar de ser meros elementos descriptivos o actuar únicamente como el telón de fondo para la trama, la naturaleza y sus componentes deben ser reconsiderados como actores esenciales para la existencia humana. Este cambio de perspectiva puede parecer desafiante, si no imposible, en un contexto en el que los escritores parecen enfocarse en la exploración de su yo interno y en la simplificación extrema de sus relatos, eliminando descripciones de entornos, bosques, ríos o animales.

En mi opinión, la concentración exclusiva en el yo individual es sumamente peligrosa, ya que implica la negación e invisibilización de los elementos naturales y de las contingencias ecológicas en México y en todo el mundo.

Para abordar esta problemática, los escritores contemporáneos deben asumir el desafío de integrar la naturaleza de manera más activa y protagónica en sus obras, reconociendo su papel crucial en nuestra vida y destacando los riesgos asociados con la negligencia ambiental. Este enfoque no solo enriquecerá la calidad literaria, sino que también contribuirá a la conciencia colectiva sobre la urgencia de preservar y proteger nuestro entorno y recursos naturales.

5. Conclusión

A lo largo de la historia humana, la literatura ha desempeñado un papel significativo al tener intenciones claramente definidas, ya que sus autores buscan impactar de manera radical en el pensamiento y comportamiento de sus lectores.

En cada época, la representación de la naturaleza, ya sea en la lírica o en la prosa, se ha revelado como una fuente primaria para comprender la relación que la especie humana ha mantenido con su entorno, incluyendo elementos, animales y plantas.

En el contexto mexicano, específicamente en Campeche durante el siglo XIX, la corriente literaria del romanticismo transformó la naturaleza, los elementos y los recursos en una extensión o reflejo inmediato de las emociones y pensamientos de sus autores. Los bosques, océanos y ríos de la región fueron percibidos como fuentes inagotables que, si se explotaban de manera adecuada, podrían consolidar al Estado mexicano y asegurarle un prometedor porvenir.

Sin embargo, esta visión optimista e ideal del medioambiente carecía por completo de la noción de sustentabilidad o siquiera de restricciones básicas en la extracción o explotación de los recursos naturales. Esta falta de conciencia contribuyó a invisibilizar primero y naturalizar después la depredación de las selvas y mares del país a lo largo del tiempo.

Como respuesta a esta problemática y como una estrategia para revertir estos daños, se propone a los intelectuales y escritores contemporáneos enriquecer sus obras literarias con una herramienta que difunda el conocimiento sostenible y promueva el respeto a la diversidad ecológica. De esta manera, la literatura evolucionaría hacia un papel más activo en la conciencia am-

biental, contribuyendo a construir un futuro en el que la relación entre la humanidad y la naturaleza sea más armoniosa y sostenible.

6. Referencias bibliográficas

- Baranda, J. (1861). Recuerdos tristes. *El Campechano*, 14, 215-218.
- Barrera, P. (Napoleón Trebara) (1864), *Los misterios de Chan Santa Cruz. Historia verdadera con episodios de novela*. Imprenta de Manuel Aldana Rivas.
- Duque de Estrada, M. (1845). Un paseo a Lerma. *Los Primeros Ensayos*, 2, 35-38.
- Galí Boadella, M. (2002). *Historias del bello sexo: la introducción del romanticismo en México*, Universidad Autónoma de México.
- Gondra, I. R. (1841). Campeche visto desde el mar. *Museo Yucateco*, 1, 69-71.
- Martínez Carrizales, L. (2017). *Tribunos letrados. Aproximaciones al orden de la cultura letrada en el México del siglo XIX*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.
- Molina, S. (1991). *Campeche. Punta del ala del país (poesía, narrativa y teatro, 1450-1990)*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Ocampo, M. (1861). Fantasía. *El Campechano*, 10, 150-155.
- Ruedas de la Serna, J. (2014). *La misión del escritor. Ensayos mexicanos del siglo XIX*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villegas, P. y Torras, R. (2018). *La Laguna-El Carmen, «una isla colocada tan cerca de la acción del gobierno imperial»*. Universidad Nacional Autónoma de México.

La sostenibilidad social frente a los conflictos bélicos: de la Guerra de Castas a la venta de indios mayas a Cuba desde un periódico literario del siglo XIX

JORGE MANTILLA GUTIÉRREZ
Universidad Autónoma de Yucatán

1. Introducción

La documentación histórica demuestra que la independencia de la monarquía hispánica en el siglo XIX no favoreció en nada a la población maya de la península. Continuaron los abusos de los servicios personales, la explotación organizada del trabajo indígena, la subordinación política. En este sentido, la independencia trajo modificaciones que aumentaron las condiciones de desventaja y explotación. Se mantuvieron encubiertas las formas de trabajo gratuito, se restableció el pago de las obvenciones y servicios eclesiásticos y se inició la privatización de las tierras comunales. Los mayas, que en ese entonces representaban el 80% de la población peninsular, resistirían desde su identidad étnica y lingüística.

Los sucesos de Tepich marcaron el comienzo de la contienda, liderada por: el mestizo Bonifacio Novelo, Jacinto Pat (cacique de Tihosuco), Cecilio Chi (cacique de Tepich) y Manuel Antonio Ay (cacique de Chichimilá), una de las primeras víctimas de la represión al ser ejecutado por incitar a la rebelión. El 30 de julio de 1847, Chi y su guardia irrumpieron en el pueblo de Tepich, matando a los vecinos blancos en un acto de venganza. Unas horas antes un destacamento militar había entrado en el pueblo en bus-

ca de Chi y, ante su frustración por la huida del líder, saquearon las casas de las familias indígenas y violaron a una niña de corta edad; el fusilamiento de Ay y el comportamiento delictivo de las tropas blancas colmaron la paciencia de Cecilio Chi. Esta acción militar no fue la única, pero sí determinante para activar una ofensiva indígena generalizada que les llevó a controlar un número importante de ciudades y pueblos yucatecos, como Tekax, Ichmul, Izamal, Tihosuco, Ticul, Valladolid, etc. El 8 de noviembre de 1848 se decretó en Yucatán la autorización al gobierno de expulsar de la península por 10 años a los indios que fueran tomados prisioneros con armas en la mano. Fueron innumerables los abusos que se dieron a raíz de ese decreto. El periódico *La Burla*, fundado ese mismo año, se propuso evidenciar estos y otros abusos.

La tradición periodística de la península de Yucatán dio inicio en 1813 con la importación de la primera imprenta de Cuba y la conformación de las llamadas *sociedades literarias* durante el siglo XIX. Estas actividades literarias no fueron interrumpidas por los graves sucesos de la rebelión maya de 1847. Durante la exacerbación de las contradicciones sociales y étnicas hasta el estallido de la guerra y la conflagración social de la península, la prensa y la literatura mantuvieron una elevada producción alimentada en gran medida por el ensanchamiento e incorporación geopolítica y económica al Caribe y particularmente a Cuba. Por otra parte, los medios de comunicación, básicamente impresos, como periódicos, revistas, hojas sueltas y comunicados oficiales, recobraron importancia, cobertura y significación al estallido de la rebelión armada en 1847.

El efecto sobre el universo de la letra fue importante. Los autores establecieron relaciones marcadamente diferentes a las mantenidas en tiempos de paz al darse una especie de ruptura entre el mundo idílico romántico anterior y la construcción del bárbaro, como un elemento maya enemigo de los blancos, de la cultura y la civilización. La construcción del «bárbaro» como un elemento antagónico, contrario a la civilización occidental supone la configuración de una identidad afirmativa de los blancos, el desmonte ideológico del «buen salvaje» y el establecimiento de la causa, la culpa y el culpable del caos. El periodismo y la literatura fueron de gran importancia para el cumplimiento de dichos fines.

Efectivamente, el empleo utilitario de la literatura y el periodismo, no claramente divorciados aún en el momento histórico

que nos ocupa, convirtió la palabra en un instrumento ancilar (Reyes, 1941), en el que el hecho literario enfatiza su puesta al servicio de una causa. Es necesario destacar que gran parte de lo que se escribía y publicaba en Yucatán, tras el estallido de la insurrección de 1847, tenía referencia al régimen colonial del que México se había liberado tras la guerra de independencia. Para los yucatecos, la vida independiente todavía era incipiente; los criollos yucatecos cargaban con una deuda social a los mayas por tributos del imperio español y obvencciones y malos tratos de la Iglesia, que en estas tierras fue particularmente abusiva con los mayas. Los intelectuales y escritores ante el estallido del conflicto étnico iniciaron la búsqueda de las causas en el largo periodo colonial, dando paso al origen de la novela histórica en Yucatán, antes que en cualquier otro estado de la República Mexicana. Para los criollos, las causas de la insurrección indígena eran de larga data, y de ahí el origen tan adelantado de la novela histórica mexicana en Yucatán.

El valor actual del periodismo literario yucateco del siglo XIX es enorme, si lo estudiamos como depósito de lenguaje y construcciones que hoy podemos valorar como fuentes de información archivística documental. Particularmente importantes resultan las publicaciones periódicas de 1840 a 1864, que dan cuenta de las diversas contradicciones estéticas, culturales, políticas de la época: mientras que algunos textos reflejan conductas, ideales, normas y paradigmas europeos, otros evidencian una incipiente y creciente búsqueda criolla, una expresión propia americana y particularmente yucateca; mientras que algunas publicaciones utilizaron diversos géneros literarios con la convicción de la influencia civilizadora que tendría su lectura sobre el cuerpo social, otras dieron por agotada la discusión entre barbarie y civilización, centrándose en la realidad peninsular (una realidad que aproxima a Yucatán al Caribe y lo aleja del resto de México) desplegando modelos originales y creando personajes y accesorios literarios.

Desde luego, algunas de estas publicaciones constituyen verdaderos paradigmas para la historia del periodismo y la literatura en la región cultural y geográfica del Caribe.

Asimismo, cabe destacar que varias generaciones de destacados escritores peninsulares, tales como Justo Sierra, Eligio Ancona y José Peón Contreras se formaron en improvisadas salas de redacción.

2. Metodología

Se ha llevado a cabo el análisis del documento periodístico, *La Burla* (publicado entre 1860 y 1861, en el contexto de la Guerra de Castas), en función de su registro histórico. La empatía étnica de los jóvenes autores de *La Burla* hacia la población maya y su airado cuestionamiento de los basamentos neocoloniales de la estructura social y política local nos ha llevado a actuar desde los ámbitos fronterizos de la historia regional (más particularmente desde la etnohistoria) y la literatura local, a fin de exponer el universo textual y gráfico-visual en su carácter instrumental en cuanto refleja, señala, acusa y denuncia conflictos al interior de la sociedad blanca yucateca y, quizá, lo más significativo, conflicto y fricciones étnicas entre blancos y mayas en el Yucatán de mediados del siglo XIX.

3. Discusión

El periódico *La Burla* fue publicado entre 1860 y 1861, en ese breve renacimiento en medio de la devastadora Guerra de Castas. En sus páginas se hace evidente el deseo de transformar las relaciones humanas entre los dos bandos inmiscuidos en el conflicto armado: los mayas y los blancos de Yucatán.

Los hechos sociales y las intenciones literarias no figuran en simple relación, porque los redactores y lectores del siglo XIX se encuentran y se identifican fuera del espacio literario y periodístico tradicional, manejado por un grupo social que, línea por línea, tenía la necesidad de justificar la desigualdad social y el inhumano trato a la población indígena. *La Burla* presenta nuevos espacios conceptuales, estilísticos y políticos que lo hacen único en México y lo relacionan con revistas como *Unión*, de Haití, que en 1836 aceptaba en sus páginas poemas sobre aborígenes y denunciaba el maltrato hacia la población negra.

Molina Solís (1913) afirma que *La Burla* surgió como un sentimiento juvenil en el seno de la sociedad literaria La Concordia y su órgano de comunicación *La Guirnalda*:

Se introdujo la cizaña entre los socios antes fraternalmente unidos. La primera pugna la planteó el carácter alegre de un grupo de estos

muchachos y la adultez de la falange de los serios. Entonces, aquellos cuatro mosqueterillos se separaron de la Concordia para a ponerse a *La Guirnalda*, la punzante y satírica jocosidad de La Burla.

Sin embargo, muy posiblemente el autor no tuvo a la vista el periódico *La Burla* al momento de elaborar su ensayo sobre las sociedades literarias del siglo XIX. Sin duda alguna, la división al interior de la sociedad literaria La Concordia fue la negativa de publicar en las páginas de su periódico *La Guirnalda* una visión crítica sobre temas sustanciales de la vida social. Para dejar claro este punto, basta decir que, en el último ejemplar de *La Burla*, en la nota titulada «Confesión de *La Burla*» se advierte claramente el propósito de su fundación:

He dicho la verdad y no me arrepiento ni me arrepentiré jamás de haber atacado los abusos que han cometido los que han hecho comercio de carne humana, objeto principal de mi nacimiento y vida. (García y Ancona, 1861)

El periódico *La Burla* fue de circulación semanal en folio de ocho páginas y con un formato de 27 cm por 17 cm. En la primera plana interior se indican los objetivos del periódico.

Periódico tan trivial como otros muchos redactado por una trinidad diabólica con la cooperación de un reptil y una multitud de diablillos, sin más pretensiones que las de causar rabias fulminantes. (Guzmán, 1860)

La trinidad diabólica estaba compuesta por Manuel Roque Castellanos Molina, quien tenía 17 años y firmaba los textos con el seudónimo de «Duende» o «Chapulín»; José Peón Contreras, quien tenía 24 años y firmaba con el seudónimo de «Diablo Rojo»; y José García Montero, también de 24 años de edad y quien firmaba como «Tripón», «D. Artuajo» y «El Yucateco». El reptil era Eligio Ancona quien firmaba con el seudónimo de «Lagartija» y contaba con 25 años. Los diablillos eran muchos y empleaban los siguientes seudónimos de los que no ha sido posible establecer sus identidades: «el Buitre», «Jota Equis», «Ene Pitiillas», «Pero Grullo», «Apopnancio», «Sabueso», «Junipero», «Querubín», entre otros.

La distribución del periódico fue amplia, con dos representantes en Mérida y en las siguientes poblaciones de la península de Yucatán: Campeche, Isla del Carmen, Valladolid, Tekax, Ixamal, Ticul, Motul, Peto, Sisal, Hunucmá, Tizimín, Espita, Cenotillo, Calkiní, Hecelchakán, Muna y posiblemente La Habana, Cuba, en donde afirmaban tener a alguien que les proporcionaba información importante sobre la llegada de mayas a Cuba y los traficantes yucatecos.

La situación económica del periódico quedó expresada en un artículo titulado «Testamento», también del último ejemplar:

Así también les ordeno hagan saber que muero rellena de pesos y suscritores, no como *La Guirnalda* que cerró sus marchitos pétalos como abrumada de abrojos porque los oídos del público se han ensordecido a la gresca de enredos y rechiflas de *La Burla* y sus RR. (Escribuiñas, 1861)

En la última página del periódico número 1, un pequeño párrafo ofrecía:

La Burla verá la luz semanalmente en cuadernos de folio de ocho páginas, llevando siempre una hoja suelta de caricaturas litografiadas y grabados intercalados en el texto con magníficas carátulas de colores. (Guzmán, 1860)

En alguna época se pensó que las litografías de *La Burla* eran de Gabriel Vicente Gahona, «Picheta», pero en realidad son de la autoría de José Dolores Espinosa Rendón, quien en 1859 estableció un taller de litografía en Mérida, a su regreso de La Habana, Cuba, donde permaneció por varios años.

El periódico inicia con un mordaz ataque a los gachupines y, si bien denuncia a quienes llama *cachupines* que, a diferencia de los gachupines o españoles, son mexicanos y particularmente yucatecos, con ínfulas de españoles.

LETRILLA
¿QUIEN ES ÉL?
¿Quién ese mozalbeta
De risada cabellera
Que va siempre de garete

Y no inclina la mollera;
Que en la calle se presenta
Como un portento admirable
Y no es más por toda cuenta
Que un alguacil miserable?
-¿Quién es el don Serafín?
-Quien es él? un cachupin.

¿Y ese diablo mequetrefe
De nariz como picheta,
Que al saludar hace una efe,
Mostrando al reír una jeta
De mulato ó cuarteron,
Y un sabio que se cree ser
No siendo más que un simplón
Que apenas aprendió a leer? [...]

¿Y ese que gasta de guantes
Y está siempre en los salones
Adornado de brillantes
Y cargado de doblones,
Robando indios por do quiera
Para vender lindamente
Como una cosa cualquiera
Que puede hacer libremente
-¿Quién es él D. Serafín
-Quién es él? Un cagupin [...]

Así de todos pregunto
Y con todos me engaño,
Mas para fin de este asunto
Mirad la muestra del paño.
Uno está de esos borregos
En la hoja litografiada.
En la pesca de talegos
Y con la pesca cargada. (Roque, 1860a)

Si bien el texto proyecta una identidad criolla y denuncia la actitud abusiva de los gachupines, el autor se ve afectado no por la condición abusiva de estos, sino porque, al reír, su piel inter-

na demuestra que es un mulato o un cuarterón o salta para atrás.

En el siguiente poema, titulado «¡Oh que dicha es ser plagiario!» y firmado por el «Duende», obsérvese la presencia del canario, del arrapiezo, del proletario, que empiezan a indicar la división del trabajo y la composición social de los individuos que intervienen directa o indirectamente en el tráfico de indios:

Ves á ese que llegó ayer
De un país vecino de Francia,
Que ántes nos daba asco ver
Y hoy ya es tipo de elegancia;
Pues si quieres aprender
Como se hace tal ganancia,
Deja escrúpulos, ¡Canario!
Y conviértete en plagiario.

Si puedes sér un marqués
En lugar de un arrapiezo,
Fuera miedillos, pardiez!
No te devanes el seso:
Hurta nueve indios ó diez
Y ¡já fuera! por el Progreso...
Que es muy nécio el proletario
Que no se vuelve plagiario.

No ves cuantos elegantes
Nos dá el productivo plagio?
No ves á cuantos tunantes
Alcanza el Santo contagio!
Ya son ricos negociantes
Y cofrades de San Agio,
Mil y mil estrafalarios
Con solo hacerse plagiarios.

Pedro dirás; –Só animal
No miras que es peligroso
Y es empresa harto marcial
El tráfico tan valioso:

Eso de indios ¡infernál!
El bárbaro es belicoso...
Y no soy yo un temerario
Para meterme á plagiario. [...]

En las siguientes líneas denuncian el procedimiento para obtener los indios necesarios para el tráfico. Nótese que se hace referencia en la línea 6 al tráfico de blancos, no solo de indios. Lo anterior obedeció a que el tráfico de indígenas se desbordó en ganancias y los traficantes terminaron secuestrando para traficar personas que transitaban por la calle o en los pueblos, no solo indígenas presos de guerra.

Tiende con cuidado y maña
Un bien tramado señuelo,
[No faltará casa estraña
Que te sirva de modelo],
Y no respete tu saña
Ni al rubio, ni al indezuelo;
Y ¡hurra! te haces millonario
Con solo ser un plagiario:

Temes á la policía?
No es un árgos la señora
Y con tener un buen guía
La situación se mejora;
Evitas al que te espía
Y ¡jagur!, á Cuba en buena hora
Viento en popa á lo corsario
Hecho un soberbio plagiario. [...]

La reflexión última del «Duende», en este poema, permite igualmente esclarecer que la intención burlesca o carnavalesca de los autores denota una actitud irreverente ante el poder local que, sin duda, fingía desconocimiento o incluso participaba en el negocio, como se demuestra con el Gobernador Pantaleón Barrera, quien fue un gran traficante y autor de la novela más infame que se haya podido leer, *Los misterios de Chan Santa Cruz*. Cabe mencionar que Chan Santa Cruz era centro del poder maya rebelde, hoy Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo.

*Mucho alargarse podría,
Esta letrilla infernal,
Mas dí, lector, ¿convendría?
Puedo yó curar el mal?
¡Silencio! péñola mía,
Pon aquí punto final,
Y confesemos ¡canario!
Que es gran dicha el ser plaguario.*

*Y pregunto en conclusión;
Es esto burla? ja! ja!
Dígalo la sociedad;
Que yo tengo mi razón
Para callar ja! ja! ja! (Roque, 1860b)*

Un elemento que resalta el periódico es la creatividad. Se trabaja el cuento, el teatro, la crónica y la novela por entregas; se hacen giros lingüísticos, se crean palabras y diálogos. En la octava entrega, de noviembre de 1860, se publicó un interesante texto llamado *Monópolis y Plagiópolis. Historia Contemporánea*. Es un cuadro formidable en el que se aprecia una conciencia histórica y social del escritor y su grupo en el que se lee:

Lector, pásmate, porque el mundo geográfico tiene ya nuevas regiones á donde afluye la gente industriosa á esplotar riquezas de nuevo género ántes ignorados de los más profundos economistas. Tan maravilloso y estupendo descubrimiento ha verificado en el mundo una revolucion más trascendental en Américas [...]

El gran acontecimiento de que hoy nos ocupamos se ha realizado á mediados de nuestro siglo, y si aún no teníamos noticia de él, por causas misteriosas, hoy, merced al nuevo sistema electro-chismográfico que *La Burla*, y solo ella, ha conseguido establecer, todas las noticias que nos traen los traviosos alambres son claritas, muy claritas.

De los chismogramas que últimamente recibimos de Plagiópolis, colonia española en las antillas, extractamos todo lo relativo al descubrimiento.

No se sabe ni el por qué, ni el cómo, un bergantín español fué arrojado en 1848 á unas costas desconocidas [...]

2°. Que, como se deducía de la hermosura de los edificios de Monópolis, sus habitantes debían ser muy á propósito para toda

clase de trabajos mecánicos, procurarían hacer de ellos una mercancía de nuevo género que y bajo la denominación de *monomáquinas* serían transportadas á las colonias españolas donde vendidas á precios muy cómodos, se les emplearía en la productiva elaboración de azúcares.

3°. Que, siendo los monos criaturas demasiado fieras, el mejor modo de amanzarlas era aprovechar la guerra que tenían entre sí, ofreciendo su cooperación á los Monopolitanos, á condición de indemnizarse de sus trabajos con la posesión de los prisioneros de guerra.

4°. Que, á fin de que todos sus laboriosos compatriotas pudiesen medrar con la nueva industria, harían porque la guerra de los monos fuese interminable, para que cuando solo quedasen los vendedores, ¡áú! de un solo golpe la raza quedase totalmente reducida á lo que debía ser, máquinas [...]

Por lo que toca á la guerra intestina de los monos sigue cada día mas encarnizada y no faltan estadistas que aseguren que dentro de cinco años Nueva Africa estará poblada en su totalidad de españoles y que los monos, para gloria de la humanidad habrán desaparecido de la superficie de su fecundo suelo [...]

Sin embargo, el estadista citado, ha padecido por esta vez, una equivocación, pues por el último chismograma recibido de Sails, puerto de N. Africa, se sabe que un viento alicio muy impetuoso que ha comenzado á reinar por la parte del S. O. que tiene la propiedad *maldita de no dejar salir del puerto ningun buque cargado de monos*. (Cláridades, 1860)

Las figuras literarias como Monópolis y Plagiópolis, monos, de Gato y la populosa Ratópolis, la republica Ratopolitana, D. Comadreja, lka ciudad de Ocultis, y la distante «Burlópolis, capital de un pequeño imperio situado entre la Atlántida y la Isla de San Borondón a los 89° 59'59" latitud Norte y 299°. 5959 latitud oeste de meridiano de Samarcanda» (Pero Grullo, 1861), continúan apareciendo en las demás entregas, creándose un mundo de figuras literarias, una visión completa del caos social en términos de la literatura.

La más fuerte denuncia se publicó el 9 de diciembre de 1860, en la sexta entrega, con el título «Chismes. Que pueden servir de apuntes para la historia de ciertos extranjeros y ciertos yucatecos de uno y otro sexo que se ejercitan en el abominable tráfico de

carne humana». Esta entrega determinó la captura del editor responsable, Mariano Guzmán, por lo que en las sucesivas entregas el editor fue Francisco de P. Carreñas, posiblemente un seudónimo, pues no hemos podido hallar ningún dato sobre su identidad. La crónica es enriquecida por diálogos y refleja la forma como posiblemente eran secuestrados los indios por los traficantes. Seguramente el tiempo, el espacio y las situaciones que se describen en los siguientes textos no correspondan a una vivencia verdadera de los redactores; más bien se trata de textos puramente literarios que denuncian, con ingenio operacional, una problemática conocida por los miembros de la sociedad de la época:

Primer chisme: a las 11 de una noche oscura y tenebrosa corria por décima vez las calles de esta ciudad un carro en que iban diez indezuolos cubiertos con costales y jergas; yo, el hijo del Duende, con permiso de mi padre, movido de la curiosidad [...] á hora tan desusada se llevaba en aquel carreton: sentí ¡qué asombro! cuerpos humanos!... En el acto interpelé al conductor, transformándome en el diablo, y le causé tal espanto y temor, que tuvo que declararme la verdad reducida á lo siguiente:

Que él bien pagado por su amo, salia en las noches como esta, á recoger á los muchachos que viese durmiendo en la calle y que para que al tiempo de echárselos á cuestras no gritasen les aplicaba á las narices un frasquito con cierto líquido cuyo nombre ignora: que los conduce á casa de su amo donde permanecen los infelices encerrados hasta que de repente desaparecen: que ignora á donde van á parar; pero las criadas de la casa le han dicho, que han sido remitidos á la Habana á pasear.

El segundo Chisme presenta datos con los cuales los parroquianos de la época podían establecer con certeza quién era el traficante de indios. Este Chisme habla del secuestro y comercio de indígenas:

Segundo Chisme: cuenta este picaruelo que un dia se metió en cierta casa no muy lejos de cierta Iglesia, en la cual habita una señorona no de muy esbelto talle y tampoco de muy recomendable caricatura: por la rendija de la puerta del corredor que descubre el interior de la casa observó multitud de indezuolos de uno y otro sexo, varias mujeres, indias unas y mestizas otras, sin que entre la caterva falta-

ran varones grandes mugrientos y súcios unos, limpios y bien parados otros [...] Arrancábame los gruesos cabellos, dice el exacto historiador, por descubrir el objeto de aquella aglomeración de gente cuando me interrumpió la voz chillona de un muchachito que desde el zaguan pedía limosna por el amor de Dios [...] Ay, sí, pobrecito, exclamó la señora, es el hijo de nuestro ciego. Pasa hijo, vé á la cocina. D. Carlos, hágame el favor de decir á la morenita, qué de su caridad á este infeliz... –diríjese el desgraciado en pos de aquel caballero; entra en el pasadizo que va á la cocina... y...el ruido de dos puertas que se abren y vuelven á cerrarse con cerrojos me hizo conocer que el hijo del anciano ciego y enfermo había caído en la trampa mas infernal y diabólica que pudiera imaginarse; que era ya víctima que debía ser inmolada en las aras de la malditísima codicia y de la mas negra inhumanidadde alguna que parecía señora y no merecía ser hija [...] Os horrorizan estos chismes que mas bien son verdades que mentiras? [...] contened los ímpetus de vuestra justa ira...preparad vuestros oídos á escuchar otro chisme.

El tercer Chisme refiere la técnica de secuestro en la zona rural, da una relación de precios y transcribe un parte informativo del agente de *La Burla* en La Habana.

Tercer chisme: negociante de nuevo cuño [...] compró este rancho y al posesionarse de él alucinó, á aquellos desgraciados ofreciéndoles triple paga de la que es costumbre por los trabajos del campo [...] Bien ufanos y contentos se hallaban los infelices y aun iban atrayéndose mas gente al rancho [...] ya que estaban tan dóciles y contentos les dijo que necesitaba de ellos para ir á sacar sal, y en efecto hicieron dos ó tres viajes... Por último, les dijo que en Cosumel poseía un sitio y que había resuelto llevarlos, por su puesto, con muy buen jornal, á sus cosechas de azúcar, tabaco, almidón, etc., etc., que tardarian tres ó cuatro meses por lo que era conveniente fuesen con sus familias [...] toda la población del rancho se trasladó á bordo de un buque... cuyo piloto cambió la Isla de Cosumel por la de Cuba...y allí [...] segun el siguiente parte telegráfico que recibió el jefe de los demonios, aquellos infelices fueron vendidos. El parte dice así:

Habana 16 de... de 1860.-- Los indios de todo sexo y edad que condujo á este puerto el vapor Quijote en 10 del presente, fueron vendidos como negros en la forma siguiente:

Varones adultos... á 25 onzas
Jóvenes... á 20
Pequeños... á 10
Hembras adultas... á 22
Jóvenes... á 18
Chichiguas... á 24
Pequeñas... á 10
De pechos, á tres por uno.
El agente Lucifer en la Habana.

En la nota se hace mención especial de los Chichigüeros:

Especie de animales bípedos procedentes del extranjero, que vienen á esta capital á conquistar mujeres que puedan servir de nodrizas: las engañan, las llevan á la Habana y las venden... Estos merecen particular mención por su acendrada humanidad, pues no quieren que los infantes habaneros parezcan por falta de lactancia. En la Habana las mujeres que paren no acostumbran tener leche. Qué desgracia! (Zurriago, 1860)

El periódico contiene también las reacciones a los decretos oficiales que pretendían acabar con el inhumano tráfico.

Para terminar, un interesante indicador de la efectividad crítica del periódico y de la influencia que logró sobre el conflicto del tráfico humano son las tan diferentes reacciones a los afectados contrabandistas.

En la quinta entrega, fechada el 18 de noviembre de 1860, aparece la noticia de que «el Buitre» regresa a la redacción del periódico en los siguientes términos:

¡El Buitre! –Vuelve á la carga, después de haber estado recogido en su nido mientras le crecían las plumas: si tuvo la debilidad de retirarse en menguada hora en alas del miedillo, hoy tiene el orgullo de volver en las de la resignación. (Roque, 1860c)

En la última entrega, en una nota de despedida titulada «Testamento», es claro que los redactores, el editor y el tesorero tienen problemas legales para continuar con la publicación, después de haber sido amenazados y haber pasado enormes vicisitudes en el propósito periodístico que los reunió:

Les encargo no ataquen nunca personalidades como mis prófugos redactores pues no quiero que pasen una noche triste en algun oscuro calabozo como mi editor responsable y mi cajista quienes los infelices no sabían ni el pito que tocaban. (Guzmán, 1861)

El periódico *La Voz Liberal* tuvo la galantería de consagrarles algunas líneas para acusarlos de bárbaros que se «ocupan de la calumnia y la deshonra» y en la respuesta de *La Burla*, publicada en la entrega del 6 de enero de 1861, se lee lo siguiente:

Respecto á sus amenazas, sabemos apreciar las quijotadas en lo que se merecen, y aunque no ¡tenemos la gloria de ser derrocadores de gobiernos, en los casos dados, estamos dispuestos á probar que no carecemos de dignidad. (Carreños, 1861)

Sin duda, las denuncias expuestas y el atrevimiento de incorporar palabras mayas en la literatura, escribirle un poema a la mestiza, al *Xtabentún*, a la casa de huano, etc., en tiempos de guerra contra los mayas, resultaron auténticas provocaciones política.

En la última entrega, se publicó también un poema que refleja varios aspectos interesantes. La posibilidad de que los redactores de *La Burla* entren a la guerra, y la necesidad social del periódico:

Primeramente encomiendo
Mis páginas á la historia
Para que eterna memoria
Guarden los hombres de mi,
Y aunque indigna de tal honra
Cosas tan gordas he dicho
Que ningun humano bicho
Debe olvidarlas aquí. [...]

Dejo un buen surtido
De huérfanos literatos
Que están como candidatos
Que han perdido la elección,
Me temo que se pronuncien
Para lucirse en la guerra,
No teniendo en esta tierra
Do lucir su crudicion. [...]

Digo que no ignoro
Donde se hallan escorados
Ciertos muchachos fugados...
Y otros lo saben tambien.
Y aunque decirlo quisiera
Que tengo el gargüerlo ancho
Al buen callar llaman sancho
Y me entiende Dios amen.

Declaro que muero
Cuando mas se necesita
De mi chachara maldita
Que a tantos supo arañar.
Por lo cual juro y rejuro
Que si posible me fuera
A la muerte detuviera
Para volver á charlar. (Escribuiñas, 1861)

4. Conclusión

La calidad periodístico-literaria y su ancilaridad corresponden en general a las características del periodismo y la literatura del siglo XIX en América Latina y particularmente en México en donde se adoptó el sistema republicano y la idea de que este oficio, el hacer y quehacer de los periódicos, era un derecho sustancial de los ciudadanos, aunque, como en nuestro caso, ese derecho se ejerce desde el anonimato ante la imperfección del sistema que le da origen.

La Burla presenta una mirada indiscreta a una práctica criminal subterránea, que debe visibilizarse ampliamente en Yucatán y México no solo porque el conocimiento del pasado es un derecho, sino que, por más que no acertemos en creerlo, la democracia se construye desde la memoria de lo antidemocrático; la memoria de la exclusión; el espejo enterrado, los ojos que no miran como los del historiador Molina Solís, en su ensayo sobre las sociedades literarias decimonónicas de Yucatán (1898).

La Burla es un producto cultural de la sociedad letrada en el que se trata un asunto que afectó a individuos, familias y comunidades que nunca se enteraron de que eran sujetos del texto li-

terario y periodístico por la marcada desigualdad de la sociedad nacional y la escasa acción del estado democrático hasta que el presidente Juárez, en 1861, decreta la pena de muerte para quienes secuestren y trafiquen a los compatriotas mayas.

La empatía autoral hacia las víctimas es escasamente visible y hasta el momento de la investigación hay suficientes dudas de que la empatía fuera un sentimiento legítimo en defensa de los mayas y no, como creo que fue, sujetos del golpeteo político al gobernador en turno. Lo digo porque hay suficientes evidencias, por ejemplo, de que el gobernador Pantaleón Barrera participó en el negocio de la venta de mayas, por cierto, colaborador distinguido de *La Guirnalda*.

5. Referencias bibliográficas

- Carreños (1861). Va de veras. *La Burla. Periódico de chismes, enredos, rechiflas, chácharas, retozos, Paparruchas y rebuznos; lleno de pullas, azotinas y zambumbazos, redactado por cuatro endiablados picaruelos*, 80.
- Escribuñas (1861). Testamento. *La Burla. Periódico de chismes, enredos, rechiflas, chácharas, retozos, Paparruchas y rebuznos; lleno de pullas, azotinas y zambumbazos, redactado por cuatro endiablados picaruelos*, 125-126.
- F. L. Cláridades (1860). Monópolis y plagiópolis. Historia contemporánea. *La Burla. Periódico de chismes, enredos, rechiflas, chácharas, retozos, Paparruchas y rebuznos; lleno de pullas, azotinas y zambumbazos, redactado por cuatro endiablados picaruelos*, 29-31.
- García, J. y Ancona, E. (1861). Confecion de La «Burla». *La Burla. Periódico de chismes, enredos, rechiflas, chácharas, retozos, Paparruchas y rebuznos; lleno de pullas, azotinas y zambumbazos, redactado por cuatro endiablados picaruelos*, 125.
- Guzmán, M. (1860). La Burla. *La Burla. Periódico de chismes, enredos, rechiflas, chácharas, retozos, Paparruchas y rebuznos; lleno de pullas, azotinas y zambumbazos, redactado por cuatro endiablados picaruelos*, 1.
- Guzmán, M. (1861). La Burla. *La Burla. Periódico de chismes, enredos, rechiflas, chácharas, retozos, Paparruchas y rebuznos; lleno de pullas, azotinas y zambumbazos, redactado por cuatro endiablados picaruelos*, 128.
- Molina Solís, J. F. (1898). Las sociedades literarias en Yucatán, desde 1810 a 1870. *Salón Literario*, 1(3), 81-97.
- Molina Solís, J. F. (1913). *Historia de Yucatán durante la dominación española*. Imprenta de la Lotería del Estado.

- Pero Grullo (1861). Los progresistas. *La Burla. Periódico de chismes, enredos, rechiflas, chácharas, retozos, Paparruchas y rebuznos; lleno de pullas, azotinas y zambumbazos, redactado por cuatro endiablados picaruelos*, 84-86.
- Reyes, A. (1941). La literatura ancilar. *Filosofía y Letras. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 1(1). 103-117. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Roque, M. (1860a). Letrilla. ¿Quién es él? *La Burla. Periódico de chismes, enredos, rechiflas, chácharas, retozos, Paparruchas y rebuznos; lleno de pullas, azotinas y zambumbazos, redactado por cuatro endiablados picaruelos*, 9-10.
- Roque, M. (1860b). ¡Oh que dicha es ser plagiarlo! *La Burla. Periódico de chismes, enredos, rechiflas, chácharas, retozos, Paparruchas y rebuznos; lleno de pullas, azotinas y zambumbazos, redactado por cuatro endiablados picaruelos*, 11-12.
- Roque, M. (1860c). Sección de chismes y novedades. *La Burla. Periódico de chismes, enredos, rechiflas, chácharas, retozos, Paparruchas y rebuznos; lleno de pullas, azotinas y zambumbazos, redactado por cuatro endiablados picaruelos*, 40.
- Trebarra, N. (1864). *Los misterios de Chan Santa Cruz. Historia verdadera con episodios de novela*. Imprenta de M. Aldana Rivas.
- Zurriago (1860). Chismes. Que pueden servir de apuntes para la historia de ciertos extranjeros y ciertos yucatecos de uno y otro sexo que se ejercitan en el abominable tráfico de carne humana. *La Burla. Periódico de chismes, enredos, rechiflas, chácharas, retozos, Paparruchas y rebuznos; lleno de pullas, azotinas y zambumbazos, redactado por cuatro endiablados picaruelos*, 58-59.

Gestión cultural para la sostenibilidad

ANNA LA FERLA
Museo Civico d'Arte Antica di Torino

1. Introducción

Con la adopción de la Agenda 2030 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el sector cultural ha asumido un papel central como herramienta para promover el desarrollo sostenible. Pese a que no figura explícitamente entre los 17 objetivos de la Agenda, hay en ella numerosas referencias a la cultura, el patrimonio cultural y su riqueza, en particular en el punto 4 (educación de calidad), donde la alfabetización universal y la educación de calidad se mencionan entre los objetivos, y en el punto 11 (ciudades y comunidades sostenibles), donde se hace referencia a la salvaguardia del patrimonio cultural.

La Unesco se compromete a apoyar la consecución de los objetivos mediante la aplicación de los acuerdos sobre la preservación y promoción del patrimonio, políticas de turismo sostenible, de industrias culturales y creativas, y mediante programas conjuntos con otros organismos de las Naciones Unidas activos a nivel local. En la década de los 2000, los museos iniciaron un animado debate sobre su papel y funciones, que desembocó en una nueva definición de «museo» en la 26.^a Conferencia General del ICOM (Consejo Internacional de Museos), celebrada en Praga el 24 de agosto de 2022. La votación fue la culminación de un proceso participativo de 18 meses en el que han intervenido cientos de profesionales de museos de 126 Comités Nacionales de todo el mundo. Desde aquella fecha:

Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos.

El énfasis en la participación y la inclusión en la nueva definición de museo parece hacerse eco de la famosa frase de John Kinard, director del Museo de Anacostia: «La gente habla y discute, el museo es el oído que escucha» (Kinard 1972). Una frase que refleja la esencia y la misión del museo municipal Palazzo Madama, creado en 1863 a instancias de la administración turinesa con el objetivo de preservar y valorizar el patrimonio cultural de la ciudad, dedicándose ante todo a servir a su comunidad. Los retos globales actuales, como el cambio climático, las desigualdades sociales y la necesidad de promover una educación inclusiva, asignan a los museos un papel crucial como puentes entre el pasado y el futuro. Palazzo Madama responde activamente a estos retos, evolucionando con la comunidad y promoviendo la sostenibilidad cultural y social. No obstante, a lo largo de sus 161 años de existencia, y repasando los doce reglamentos que marcaron su rumbo, la misión y las estrategias del museo no siempre se enunciaron con claridad, como si fueran subtextos evidentes que no necesitaban expresarse con palabras. Un museo es un museo es un museo, podría decirse parafraseando a Gertrude Stein.

Ya en 1863, el reglamento se limitaba a establecer que el museo se creaba «para la conservación y exposición de las colecciones [...] propiedad del municipio» y la única referencia a una función educativa era el horario durante el cual «los artistas pueden visitar el museo y permanecer en él para estudiar».

Sin embargo, fijar compromisos, expresar necesidades y establecer acciones es un proceso fundamental para clarificar la identidad y los ámbitos de actuación de una institución pública de cara al exterior, así como para dirigir y facilitar la labor de quienes trabajan en ella. El Museo Municipal de Arte Antiguo, como se ha dicho, se fundó a instancias de la ciudad de Turín en

1863, es decir, dos años después de la proclamación de la Unificación de Italia y el año anterior a la decisión de trasladar la capital a Florencia. En 1934, la colección se trasladó al Palacio Madama, corazón y testigo de la historia de la ciudad desde la época romana hasta el siglo XIX. El edificio, erigido sobre la puerta romana de la ciudad, se había convertido en castillo en la Edad Media, en residencia barroca entre los siglos XVII y XVIII y, como «casa del tiempo» y símbolo de la historia urbana, se había transformado en estructura multifuncional en el siglo XIX. Destinado a albergar diversas instituciones, entre ellas el Observatorio Astronómico, la Real Pinacoteca (hoy Galería Sabauda), el Senado del Reino de Cerdeña (más tarde de Italia), la Academia de Medicina, el Tribunal Regional de Casación y la Dirección para la Conservación de los Monumentos de Piamonte y Liguria, en 1934, tras amplias obras de restauración, fue elegido como sede del museo municipal y emblema de la ciudad. Junto a las colecciones permanentes y el edificio monumental, que fue reconocido Patrimonio de la Humanidad por la Unesco en 1996, también hay exposiciones temporales que ofrecen a los visitantes estudios monográficos en profundidad dedicados al arte antiguo y moderno, fotografía y exposiciones de arte contemporáneo.

El edificio refleja los cambios urbanísticos de la ciudad y, sobre todo, las relaciones sociales tejidas a lo largo del tiempo, casi una advertencia a los ciudadanos de hoy para que consideren su pasado como algo dinámico y no como un símbolo estático de un patrimonio identitario inmóvil.

El objetivo de este artículo es ilustrar las estrategias aplicadas por el Museo Municipal de Palacio Madama para promover la accesibilidad, la inclusión y la sostenibilidad y dejar de ser un mero punto de interés «para visitar», para convertirse en un espacio necesario para la ciudad y sus habitantes, un lugar de creatividad, relaciones y significados (Bodo y Cimoli, 2023).

2. Metodología

El enfoque adoptado se basa en un trabajo de planificación de las actividades museísticas, en el que se identifican el público destinatario, los objetivos, el contenido, las herramientas y la metodología, los posibles socios y la duración, con un calend-

rio para las distintas acciones; al mismo tiempo, se definen las herramientas de documentación, verificación y evaluación y las posibles necesidades de comunicación; junto a este esquema, se calculan los recursos económicos necesarios (Kaysers, Kollar, Kunz-Ott, Mergen y Nettke, 2023).

3. Resultados

En las últimas décadas, el Palazzo Madama ha emprendido una serie de iniciativas que dan fe de su adhesión y compromiso con la gestión cultural sostenible. La reapertura al público en 2006, tras casi veinte años de restauración, marcó el inicio de una nueva era, en la que el museo se abrió a un diálogo constante con sus ciudadanos a través de exposiciones temporales, actividades educativas y el uso innovador de las tecnologías digitales. Estas acciones no solo han aumentado la accesibilidad y la inclusión, sino que también han contribuido a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, convirtiendo al museo en un modelo a seguir (Rota, 2019).

Palazzo Madama ha adoptado la accesibilidad entre sus principales compromisos diseñando, junto con asociaciones activas en la zona, itinerarios específicos para personas con discapacidades sensoriales: invidentes y otras personas con discapacidad visual no solo tienen la oportunidad de explorar táctilmente determinadas obras de arte, superando la tradicional prohibición del contacto físico con las obras de arte, sino que también tienen a su disposición textos específicos de acompañamiento y dibujos en relieve que les permiten combinar palabra, tacto e imagen interior con total autonomía, incluso sin un operador del museo a su lado; en cada panel hay un código QR y NFC (Near Field Communication o Comunicación de Campo Cercano) que permite disfrutar de un vídeo con traducción LIS (lengua de signos italiana, subtulado). Los paneles son de libre acceso a todos los visitantes del museo y cumplen una función educativa fundamental para la comunidad, pues sensibilizan sobre diferentes modalidades de fruición del patrimonio y los recursos que pueden y deben ponerse a disposición.

Esta práctica subraya la importancia de experimentar el arte a través de otros sentidos aparte de la vista, fomentando una expe-

riencia cultural más integradora y multidimensional (La Ferla, 2012-2013). Conscientes de los indudables beneficios que puede reportar a una institución el fomento de políticas participativas, en varios proyectos se ha adoptado una actitud de escucha y renuncia parcial (que no de delegación) al diseño de determinados contenidos: «Oggetto d'incontro» (2007) en colaboración con el Centro de Estudios Africanos, reunió a mediadores culturales extranjeros y conservadores de museos para producir narrativas que arrojaran nueva luz sobre los objetos, uniendo países y nuevas comunidades; con «Poder decir que he vivido. Un taller de investigación sobre la felicidad a través del arte» (2011) veinte personas de diferentes edades probaron suerte con distintas formas de teatro para narrar cuatro obras del museo; jóvenes creativos trabajaron con la danza y la interpretación en el proyecto «A piece about us / Una pieza sobre nosotros» (2015). En muchas de estas situaciones, las artes escénicas desempeñan un papel estratégico, como demuestran las visitas guiadas teatralizadas dedicadas a la colección de pinturas piamontesas de los siglos XV y XVI reunidas por Leone Fontana en el siglo XIX y donadas al museo en 1909 (De Fazio, 2012), o «Vita da Regina» (2014), con visitas guiadas por una actriz en el papel de la duquesa de Saboya, antigua habitante del palacio entre los siglos XVII y XVIII: en estas experiencias, el teatro no es solo una forma diferente y entretenida de adentrarse en la historia y el arte, sino también una herramienta que ayuda y favorece la memorización e interiorización de los propios contenidos, solicitando la inteligencia emocional y fomentando el proceso de identificación en el espectador-visitante.

Ya no es el museo el que informa, sino el museo el que, según la definición propuesta por James W. Carey, adopta la comunicación como «un proceso simbólico mediante el cual se construye, conserva, restaura y transforma la realidad [...] no es el acto de transmitir, sino la representación de opiniones compartidas» (Carey, 1992, 22).

Crucial en este sentido fue el proyecto «El Palacio que habla», llevado a cabo por personas con afasia, es decir, personas que no pueden o tienen dificultades para expresarse verbalmente, pero que, junto con el museo y el personal sanitario, seleccionaron algunas de las obras del museo según su propia experiencia y sensibilidad para contarlas en una guía destinada a otros visitan-

tes, superando sus dificultades y recuperando autonomía expresiva y protagonismo (La Ferla *et al.*, 2012-2013).

El museo trabaja para que los ciudadanos no sean simples receptores y usuarios de las actividades programadas por la institución, sino que se conviertan en sujetos activos, capaces de producir nuevos contenidos y reflexiones sobre el patrimonio, según modelos y metodología estudiados por Nina Simon para el contexto estadounidense (Simon, 2010; Brown, Novak-Leonard y Gilbride, 2011). Es el caso del proyecto «El aula que quiero. Más allá de los muros de siempre», un proyecto creado durante la pandemia del Sars-CoV-2, en el que cada año participan alumnos de secundaria de 11 a 13 años y sus profesores, y que a lo largo del ciclo escolar de tres años crea una familiaridad extraordinaria con el patrimonio cultural: durante cuatro jornadas, el Palazzo Madama se transforma en un aula, con recorridos, obras de arte y ambientes seleccionados por los propios profesores para llevar a cabo las clases y responder mejor a las necesidades de sus alumnos. En el museo, la clase magistral adquiere un carácter más activo (éste es uno de los elementos de novedad que más notan los alumnos que participan en el proyecto). Sin duda, esta es una de las buenas prácticas que el museo junto con la escuela pone en marcha para alcanzar el Objetivo 4 de la Agenda 2030: «Proporcionar una educación y unas oportunidades de aprendizaje de calidad, equitativas e inclusivas para todos», si no eliminando al menos reduciendo las barreras sociales y económicas existentes.

En un país que ahora se considera en fase de «invierno demográfico», museo y sistema sanitario trabajan juntos para estar al lado de los nuevos padres, proporcionándoles estímulos y modelos educativos. Es bien sabido, desde el famoso estudio de Pierre Bourdieu de 1966, que la familiaridad con el entorno museístico en la infancia es un requisito previo esencial para el uso de los servicios culturales en la edad adulta. En 2014 se puso en marcha el proyecto «Nacidos con cultura», una bienvenida cultural para los aproximadamente 7.000 bebés que nacen cada año en Sant'Anna de Turín, el hospital ginecológico y obstétrico más grande y antiguo de Europa. Con el Pasaporte Cultural, que se entrega a las familias al alta hospitalaria junto con la cartilla sanitaria y recomendaciones para un buen crecimiento, los padres y las personas a cuyo cuidado se confían los niños pueden visitar

gratuitamente el Palazzo Madama durante el primer año tras el nacimiento. La experiencia de la belleza representa, de hecho, una posibilidad de regeneración y potenciación creativa para todos los seres humanos. Las humanidades, como el arte, la historia y la filosofía, son consideradas hoy por la medicina como nuevas herramientas para «hacer salud» (Grossi, Tavano Blessi, Sacco y Buscema, 2012). El proyecto ya ha sido adoptado por unos 40 museos del Piamonte, que han trabajado en las herramientas para acoger a familias con niños de 0 a 6 años. «Nacidos con la cultura» es el primer paso para establecer un vínculo de afecto y familiaridad con el museo, para percibir sus salas como una casa común que puede contribuir al bienestar de la sociedad, centrándose en la educación, la participación y el trabajo a través de los caminos del arte y la cultura, en sintonía con los ideales de progreso a los que aspiraba el museo municipal de 1863.

Por último, el Palazzo Madama tiene la ventaja de contar con una importante zona verde de 1.200 metros cuadrados situada en el antiguo foso del castillo, que representa otro aspecto de su gestión orientada a la sostenibilidad y es para los visitantes un extraordinario lugar de bienestar, recuperación de energía y recurso para combatir la «fatiga museística». El jardín medieval fue recreado en 2011 con especial atención a la organización de los espacios y el mobiliario, la selección y recuperación de plantas antiguas, y una reflexión sobre la sostenibilidad medioambiental en el uso de los recursos hídricos y los métodos naturales de cultivo (Santoro, 2021): en estos quince años, sin embargo, el cambio climático ha demostrado ser tan rápido e intenso que era urgente dar una respuesta valiente. Mantener vivas plantas que necesitan mucha agua o que son delicadas en relación con las condiciones climáticas actuales plantea cuestiones fundamentales sobre la misión y la existencia de un jardín con una colección botánica propia que el museo considera a la altura de las colecciones de arte. Por ello, se están haciendo esfuerzos para aumentar el número de plantas silvestres resistentes y potenciar las plantas con flores que atraen insectos y organismos útiles para un entorno «biodiverso»; se está prestando más atención al mundo subterráneo donde las plantas echan raíces y responden a las condiciones de sol, sombra, lluvia y sequía que se alternan bruscamente a lo largo de las estaciones. El Jardín Botánico Me-

dieval del Palazzo Madama, gracias a la gran adaptabilidad de las plantas cultivadas, es un lugar ideal para mostrar, compartir con los diferentes públicos que visitan el museo una cultura del verde saludable y sostenible.

Esta situación es un ejemplo del debate más amplio sobre conservación frente a adaptación, y de la reflexión sobre cómo los museos pueden conducir a la sociedad hacia un futuro sostenible, reconsiderando su papel no solo como custodios del pasado, sino también como intérpretes activos del presente y del futuro.

Debido a la grave crisis económica internacional de 2009, al igual que muchos otros museos, el Palazzo Madama también sufrió una reducción de los recursos disponibles, lo que situó la sostenibilidad económica en un lugar prioritario. Con este fin, los materiales de exposición (vitrinas y estructuras de soporte) se diseñaron para favorecer su reutilización en exposiciones posteriores, disminuyendo, así, los costes globales y aplicando una política de ahorro, reutilización y consiguiente reducción de residuos y emisiones (en el pasado, una vez finalizada la exposición, es decir, tras poco más de tres meses, la mayoría de los materiales se desmontaban y eliminaban). El cambio de mentalidad no se produce hasta que uno se enfrenta a una falta real de recursos, a un estado de necesidad.

El Palazzo Madama, que fue sede del Senado del Reino de Italia (1861-1864) y en cuyos salones se firmó, el 18 de octubre de 1961, la Carta Social Europea, mantiene un activo papel como lugar de reflexión y debate sobre temas de actualidad: ¿cómo contar entonces la crisis climática de una manera eficaz e inmediata que pueda ser comprendida por todos los ciudadanos, de todas las edades? A través de una exposición titulada «¡Change! Ayer, Hoy, Mañana. El Po», que desde junio de 2024 presenta el curso del gran río en su evolución de oeste a este, y algunos testimonios de la memoria y los paisajes que pueden hacer rápidamente visible y perceptible la crisis climática. Con sus 652 kilómetros de desarrollo y una cuenca hidrográfica de casi 75.000 kilómetros cuadrados que atraviesa trece provincias y cuatro regiones, el Po afecta directamente a la vida cotidiana de 16 millones de personas (el 27 % de la población total). En torno a él se concentran más de un tercio de las industrias y la producción agrícola de Italia, así como más de la mitad de su caba-

ña ganadera, lo que convierte al Po y su cuenca en una de las zonas europeas con mayor concentración de población, industrias y actividades comerciales, así como una de las que producen más contaminación lumínica. El Po atraviesa gran parte de esa zona del norte de Italia que históricamente ha sido testigo de la aparición de la agricultura capitalista, la industrialización y la gran industria energética, produciendo aquí el 40% del PIB nacional gracias a la estabilidad histórica de su caudal, una estabilidad y una economía que han crecido gracias al agua siempre abundante, procedente de innumerables y diversas fuentes y procesos naturales, como los manantiales de montaña, los glaciares, los grandes lagos y los resurgimientos de la llanura, que en las últimas décadas han experimentado un cambio significativo, dando lugar a un fenómeno de crisis generalizado, que comparten los Alpes y la California.

La exposición está concebida para ser exportada y presentada en otras sedes de las numerosas ciudades ribereñas y aumentar, así, el impacto y la sostenibilidad del proyecto.

Los esqueletos de los grandes cetáceos que poblaron el mar en la época del Plioceno estarán flanqueados por un centenar de pinturas, grabados y fotografías procedentes de las colecciones del museo para contar la historia de la vía fluvial y su paisaje, desde su nacimiento hasta su desembocadura, en los últimos tres siglos hasta el antropoceno actual: este panorama de belleza irá acompañado de infografías y una comunicación multimedia que propondrá en el apartado final los temas y retos de adaptación a la condición actual. Para realizar el proyecto según criterios científicos y participativos, el museo ha creado una red que reúne a la administración municipal, el Politécnico y la Universidad de Turín, asociaciones de investigación y promoción activas en la difusión de información en la zona, con la convicción de que solo juntos se pueden conseguir resultados significativos.

4. Discusión

Al comparar el enfoque del Palazzo Madama con el de otros museos, se pone claramente de manifiesto la importancia de una gestión museística que sitúe en el centro la escucha de la comunidad y la adopción de prácticas sostenibles. El Convenio de

Faro, adoptado por el Consejo de Europa el 13 de octubre de 2005, y la nueva definición de museo del ICOM de 2022 proporcionan un marco teórico que apoya estas prácticas, haciendo hincapié en el papel de los museos como agentes del cambio social y cultural.

5. Conclusión

La experiencia de Palazzo Madama en los últimos diecisiete años demuestra cómo un museo de tamaño medio puede convertirse en un ecosistema vital dentro de la comunidad, promoviendo valores de accesibilidad, inclusión y sostenibilidad económica. Este estudio destaca la importancia de adoptar un enfoque holístico de la gestión cultural, en el que el diálogo con el público y la responsabilidad social guíen las acciones diarias del museo. De cara al futuro, a pesar de las dificultades, el Palazzo Madama sigue manteniendo un espíritu de optimismo en la creencia de que, adoptando modelos de evaluación y verificación constantes de sus acciones, el patrimonio cultural es un poderoso motor de desarrollo sostenible y bienestar comunitario.

6. Referencias bibliográficas

- Bodo, S. y Cimoli, A. C. (2023). *Il museo necessario. Mappe per tempi complessi*. Nomos.
- Bourdieu, P. y Darbel, A. (1966). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur publique*. Broché.
- Brown, S., Novak-Leonard, J. L. y Gilbride, S. (2011). *Getting in the act How arts groups are creating opportunities for active participation*. The James Irvine Foundation.
- Carey, J. (1992). *Communication as Culture: Essays on Media and Society*. Unwin Hyman, 1985; repr. Routledge.
- De Fazio, D. (2012). *Il museo va in scena: tecniche teatrali al servizio dei visitatori*. Franco Angeli.
- Grossi, E., Tavano Blessi G., Sacco, P. L. y Buscema, M. (2012). The Interaction Between Culture, Health and Psychological Well-Being: Data Mining from the Italian Culture and Well-Being Project. *Happiness Studies*, 13, 129-148.

- Kaysers, A., Kollar E., Kunz-Ott H., Mergen S., Nettke T. (2023). *Guidelines Developing Education and Public Engagement in Museums*. NEMO - Network of European Museum Organisations, German Museums Association and German Association for Museum Education.
- Kinard, J. R. (1972). The Neighbourhood museum as a catalyst for social change. *Museum*, xxxvii(4), 217-222.
- La Ferla, A. (2012-2013). La torre panoramica di Palazzo Madama. Materiali di supporto alla visita e alla valorizzazione del patrimonio. *Palazzo Madama. Studi e Notizie*, 2, 140-142.
- La Ferla, A. et al. Laboratorio Sperimentale Afasia (2012-2013). Il museo... che emozione! Un museo di arte antica nel training riabilitativo del paziente afasico. *Palazzo Madama. Studi e notizie*, 2, 212-216.
- Rota, M. (2019). *Musei per la sostenibilità integrata*. Editrice Bibliografica.
- Santoro, E. (2021). Il Giardino Botanico Medievale di Palazzo Madama. *Palazzo Madama. Studi e Notizie*, 5, 112-117.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Museum 2.0.

Índice

Presentación	9
1. Prácticas de enseñanza en un contexto microdigital- multilingüe y su efecto en la argumentación científica	13
1. Introducción	13
1.1. El modelo metasociocognitivo de la composición escrita argumentativa en la educación superior	15
1.2. Prácticas didáctico-digitales de escritura argumentativa en la educación superior y su efecto en el aprendizaje de dimensiones escritoras	16
1.3. Recontextualización de prácticas de escritura argumentativa en un sistema <i>microlearning</i>	19
2. Metodología	21
2.1. Prácticas de escritura argumentativa usando el MAE	22
2.2. Recogida y análisis de datos	24
3. Resultados	25
4. Conclusión	26
5. Referencias bibliográficas	27
2. Dimensiones motivacionales de la comunicación escrita argumentativa universitaria	31
1. Introducción	31
2. Metodología	33
3. Resultados	34
4. Discusión	34

5. Conclusión	38
6. Referencias bibliográficas	39
3. Dimensiones metasociocognitivas y motivacionales en la comunicación escrita argumentativa para la difusión del conocimiento sostenible en la educación secundaria	45
1. Introducción	45
2. Metodología	48
3. Resultados	48
3.1. Dimensiones metasociocognitivas y motivacionales en la adquisición de la escritura argumentativa en la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2): análisis de modelos didácticos y enfoques destacados en la revisión de la literatura	49
3.1.1. La metacognición en la escritura argumentativa bilingüe	49
3.1.2. La motivación en la escritura argumentativa bilingüe	50
3.1.3. La autoeficacia en la escritura argumentativa bilingüe	51
3.1.4. La autorregulación y la retroalimentación en la escritura argumentativa bilingüe	53
3.2. Enfoques didácticos y modelos que estimulan las dimensiones metasociocognitivas y motivacionales en la enseñanza de la escritura argumentativa	53
3.2.1. El enfoque de indagación dialógica de problemas sociocientíficos (SSI)	54
3.2.2. Instrucción en estructura de texto (TSI) e instrucción en revisión de estructura de texto (TSRI).	54
3.2.3. Argumentación basada en fuentes y lectura extensiva.	55
3.2.4. Pensamiento visual y mapeo de múltiples documentos en la escritura argumentativa.	55
3.2.5. El modelo metasociocognitivo de la composición escrita (MCE)	56
4. Discusión	57
5. Conclusión	59
6. Referencias bibliográficas	60

4. Neuroimagen de la comunicación inclusiva y multilingüe para la sostenibilidad	67
1. Introducción	67
2. Metodología	70
3. Resultados	71
4. Discusión	71
5. Conclusión	72
6. Referencias bibliográficas	73
5. Desarrollo profesional en neurodidáctica para hacer realidad la inclusión del alumnado	77
1. Introducción	77
2. Metodología	77
2.1. Diseño	78
2.2. Estrategias de búsqueda	78
2.3. Criterios de inclusión y exclusión	78
3. Resultados	78
3.1. Neurodidáctica	78
3.2. Formación docente	79
3.3. Inclusión	80
4. Discusión	82
5. Conclusión	85
6. Referencias bibliográficas	85
6. La traducción audiovisual accesible como eje impulsor de la comunicación científica sostenible	89
1. Introducción	89
2. Metodología	91
3. Resultados	93
4. Discusión	95
5. Conclusión	96
6. Referencias bibliográficas	97
7. La audiodescripción museística sostenible y multilingüe	99
1. Introducción	99
2. Metodología	100
3. Resultados	101
4. Discusión	105
5. Conclusión	106
6. Referencias bibliográficas	108

8. Traducción y aspectos interculturales para el conocimiento sostenible	111
1. Introducción	111
1.1. La mediación como destreza	112
1.2. La traducción en el aula	114
1.3. La educación de calidad para el desarrollo sostenible	115
2. Metodología	116
3. Resultados	118
3.1. Ranczo	119
3.2. Rodzinka	120
4. Discusión	121
5. Conclusión	122
6. Referencias bibliográficas	123
9. Difusión del conocimiento sostenible en la historia y la literatura: la historia versada de Íñigo Escalante	125
1. Introducción	125
2. Metodología	126
3. Resultados	126
4. Discusión	127
5. Conclusión	136
6. Referencias bibliográficas	137
10. La argumentación visual en el contexto histórico iconográfico de las expediciones de Désiré Charnay y Teoberto Maler a Yucatán durante la segunda mitad del siglo XIX	139
1. Introducción	139
2. Metodología	142
3. Resultados	143
4. Discusión	143
5. Conclusión	153
6. Referencias bibliográficas	154
11. Difusión del conocimiento sostenible en la literatura: los escritores de Campeche durante el siglo XIX y su noción de la naturaleza	157
1. Introducción	157
2. Metodología	158
3. Resultados	159
4. Discusión	162

5. Conclusión	163
6. Referencias bibliográficas	164
12. La sostenibilidad social frente a los conflictos bélicos: de la Guerra de Castas a la venta de indios mayas a Cuba desde un periódico literario del siglo XIX	165
1. Introducción	165
2. Metodología	168
3. Discusión	168
4. Conclusión	180
5. Referencias bibliográficas	181
13. Gestión cultural para la sostenibilidad	183
1. Introducción	183
2. Metodología	185
3. Resultados	186
4. Discusión	191
5. Conclusión	192
6. Referencias bibliográficas	192

Comunicación sostenible de conocimiento en contextos presenciales y/o digitales

El presente libro promueve el desarrollo de competencias de comunicación y la reflexión crítica para la generación y la divulgación de conocimiento sostenible, es decir, el conocimiento que fomenta el progreso económico global, respetando la diversidad social y conservando el medioambiente.

En este sentido, se describen prácticas de enseñanza de escritura argumentativa científica en contextos digitales-multilingües, destacando la necesaria evaluación de esta tanto en la Universidad como en la Educación Secundaria.

Asimismo, se explora la neurodidáctica como fundamento para la comunicación inclusiva y multilingüe, y la formación docente en estos aspectos. También se abordan la traducción digital visual y la audiodescripción, como competencias para impulsar la comunicación intercultural. Inclusión, multilingüismo e interculturalidad son los ejes esenciales del respeto a la diversidad social que promulga el conocimiento sostenible.

Además, se subraya que la sostenibilidad ha de estar presente en todos los sectores culturales en los que se difunde conocimiento, tales como la literatura, la historia, la gestión institucional, etc. Los datos tanto escritos como visuales permiten despertar la conciencia sostenible social, económica y medioambiental, contrastando situaciones pretéritas, imaginarias o posibles con el pensar, sentir y actuar del momento actual.

En definitiva, la comunicación argumentativa escrita, en diferentes niveles educativos y en distintas disciplinas, es la herramienta básica de reflexión y crítica que posibilita la generación y difusión del conocimiento para la sostenibilidad.

Rosario Arroyo González. Profesora titular de la Universidad de Granada. Directora del Grupo de Investigación ED. INVEST (Hum356) de la Junta de Andalucía (España) en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Ena María Consuelo Evia Ricalde. Doctora por la Universidad de Granada, directora del Centro de Apoyo a la Investigación Histórica y Literaria de Yucatán (CAIHLI, Yucatán, México) y miembro del Grupo de Investigación ED. INVEST (Hum356) de la Junta de Andalucía (España).

Claudia de Barros Camargo. Profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid). Miembro del grupo de investigación LABOSfor - Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización (SEJ059), de la Universidad de Granada.

Este libro es parte del proyecto de I+D+i TED2021-129667B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR:

