

Número 24
2024
24. zenbakia

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

ISSN: 2386-9143 / 2024 / Número 24 Zenbakia

<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>

EQUIPO EDITORIAL / TALDE EDITORIALA / EDITORS

María Camino Bueno Alastuey, Orreaga Ibarra Murillo, Magdalena Romera Ciria

CONSEJO EDITORIAL / ARGITALPEN KONTSEILUA / SCIENTIFIC COMMITTEE

Idoia Elola (Texas Tech University, AEB)

Irantzu Epelde Zendoia (CNRS, IKER, Baiona)

Maitena Etxebarria Arostegí (UPV/EHU)

Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá, España)

M^a Dolores García Pastor (Universidad de Valencia, España)

Patricio Hernández Pérez (UPNA/NUP, España)

Jose Ignacio Hualde (Universidad de Illinois, USA)

Blanca Urgell (UPV/EHU, España)

Ana Armenta-Lamant (Université de Pau et des Pays de l'Adour, Francia)

EDITA / ARGITARATZEN DU:

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Sección de Comunicación (Publicaciones)
Komunikazio Atala (Argitalpenak)
Tel. 948 16 90 33
publicaciones@unavarra.es

CORRESPONDENCIA / KORRESPONDENTZIA:

Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Campus Arrosadia
Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación
31006 Pamplona-Iruña (Navarra)
<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>

FOTOCOMPOSICIÓN / FOTOKONPOSAKETA:

Pretexto



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Unported

Índice / Aurkibidea

Estudios / Ikerketak

Álvaro Clavijo Corchero <i>El tópico de la mujer guerrera en El conde Partinuplés de Ana Caro de Mallén</i>	7
Edurne Goñi Alsúa, Alba Azcona Magaña <i>Didactic Audiovisual Translation. An Implementation of a Subtitling Task in a Classroom of Secondary Education</i>	31
Santiago U. Sánchez Jiménez <i>De la reflexión gramatical a la comprensión textual, a propósito de un microrrelato</i>	65
Magdalena Romera, Rosa María Lezaun Beortegui <i>Percepciones de profesorado de ESO de Lengua Castellana y Literatura hacia el lenguaje inclusivo</i>	91

Estudios / Ikerketak

El t3pico de la mujer guerrera en *El conde Partinuplés* de Ana Caro de Mall3n

Emakume g3rlariaren topikoa Ana Caro de Mallenen
El conde Partinuplés komedian

The topic of the warrior woman in *El conde Partinuplés*
by Ana Caro de Mall3n

3lvaro Clavijo Corchero

Universidad de La Rioja

alvaro.clavijo@unirioja.es

<https://orcid.org/0000-0002-9398-2052>

Recibido / Noiz jaso den: 29/092023

Acceptado / Noiz onartu den: 13/05/2024

Resumen

En este trabajo se estudian los paradigmas de la mujer guerrera en la comedia palatina *El conde Partinuplés* (1653) de la dramaturga barroca Ana Caro de Mall3n (1590-1649). Para ello, ser3 fundamental revisar no solo la conformaci3n social de la mujer en el siglo XVII, sino tambi3n la constituci3n del modelo de la mujer guerrera en el teatro de la 3poca. Tras ello, el estudio se centrar3 en la construcci3n de los personajes femeninos protagonistas de esta pieza teatral, mujeres totalmente contrarias al paradigma sociocultural de la 3poca. Se mostrar3, de esta forma, que Rosaura y Lisbella son claros referentes de dicho t3pico literario, que presentan una gran fortaleza e independencia. Asimismo, se puede ver que ambas se distancian de las convenciones sociales femeninas del XVII.

Palabras clave: mujer guerrera; Ana Caro de Mall3n; *El conde Partinuplés*; teatro barroco; personajes femeninos.

Sumario: 1. INTRODUCCI3N. 2. EL PARADIGMA DE LA VIRGO BELLATRIX EN LA ESCRITURA DRAM3TICA DE LOS SIGLOS DE ORO. 3. LA MUJER GUERRERA EN EL CONDE PARTINUPL3S, DE ANA CARO DE MALL3N. 4. CONCLUSI3N. 5. REFERENCIAS BIBLIOGR3FICAS.

* Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto *TESORO. Teatro del Siglo de Oro*, financiado por la Universidad de La Rioja.

Laburpena. Lan honetan emakume gerlariaren paradigmak aztertzen dira Ana Caro de Mallén (1590-1649) antzerkigile barrokoaren *El conde Partinuplés* (1653) komedia palatinoan. Horretarako, funtsezkoa izanen da XVII. mendeko emakumearen egitura soziala ez ezik, garaiko antzerkian emakume gerlariaren ereduaren eraketa ere berrikustea. Horren ondoren, azterlana zentratuko da antzerki-lan honetako protagonista diren emakumezko pertsonaien eraikuntzan, garai hartako paradigma soziokulturalaren guztiz kontrakoak ziren emakumeena. Horrela, Rosaura eta Lisbella literatur topiko horren erreferente argiak direla erakutsiko da, sendotasun eta independentzia handia erakusten baitute. Orobat, biak XVII. mendeko emakumeen gizarte-konbentzioetatik aldentzen dira.

Gako-hitzak: emakume gerlaria; Ana Caro de Mallén; *El conde Partinuplés*; antzerki barrokoa; emakumezko pertsonaiak.

Abstract. In this paper, the paradigms of the warrior woman in the palatine comedy *El conde Partinuplés* (1653) by Baroque playwright Ana Caro de Mallén (1590-1649) are studied. To do this, it will be essential to review not only the social formation of women in the 17th century, but also the constitution of the model of the warrior woman in the theatre of the time. After that, the study will focus on the construction of the female protagonists of this theatrical piece, women completely opposed to the sociocultural paradigm of the time. In this way, it will be shown that Rosaura and Lisbella are clear references to this literacy topic, who exhibit great strength and independence. Likewise, it can be seen that both distance themselves from the social conventions of women in the 17th century.

Keywords: warrior woman; Ana Caro de Mallén; *El conde Partinuplés*; baroque theatre; female characters.

1. Introducción

La abundante proliferación de composiciones dramáticas durante los Siglos de Oro está dando lugar en la actualidad a una ingente cantidad de revisiones analíticas, centradas en la configuración de los personajes femeninos reinantes en todas estas piezas teatrales con el objeto de examinar cómo los autores retrataron o imaginaron a las mujeres del siglo XVII. Durante estas investigaciones han aparecido multitud de tópicos literarios, como la *mulier virilis*, la *mujer enamorada*, la *perfecta casada* y la *virgo bellatrix*; paradigmas de mujer que enfrentan o no, según el tópico que se seleccione, las convenciones sociales de la época.

Como es bien sabido, la España de 1600 se encuentra dominada por una ortodoxia católica, vigilada por la Inquisición, que dictamina el comportamiento social que ha de seguir la población española, primordialmente las mujeres, quienes deben mantenerse en todo momento subyugadas ante las distintas figuras masculinas presentes en su vida cotidiana. Dicho de otro modo, han de subordinarse ante Dios, ante su esposo y ante su padre. Por ende, los prototipos sociales femeninos aceptados en la España del XVII son las beatas, las esposas y las monjas (Ordorika, 2006, p. 23), las cuales quedan ubicadas en una dualidad espacial de carácter privado: el convento y el hogar. Sin embargo, a pesar de que estos entornos se encuentran alejados del ámbito público, muchas de estas mujeres, pertenecientes a clases sociales altas, son instruidas en las artes, las ciencias, las humanidades y los diferentes quehaceres del hogar. Cabe apreciar que las mujeres

de estamentos más plebeyos, como el campesinado, no tienen esa oportunidad y, por su parte, adquieren conocimientos más cotidianos: boticarios, campestres, culinarios, hilanderos...

Ahora bien, los espacios detentores del saber consagrado a las mujeres de alta alcurnia son las cortes y los cenobios, aunque con ciertas limitaciones, pues en la esfera cortesana «[...] tan solo algunas mujeres privilegiadas por su relevante posición social al ser las máximas herederas o representantes de una familia de elevado rango, o las hijas y representantes de las altas clases nobiliarias recibirían una educación más o menos formal [...]» (Sánchez Dueñas, 2008, p. 55). En los conventos, por otro lado, únicamente destacaban algunas mujeres que durante su infancia habían recibido una educación formalizada en el *Trivium*, capaces, en suma, de leer y comprender los textos eclesiásticos escritos en latín clásico. El resto de las religiosas eran consideradas «[...] bobas, con escasa formación, cuya vida claustral discurre entre envidias y rencillas absurdas, carentes de auténtica vocación [...]» (Domínguez Guzmán, 2001, p. 43).

Por esta razón, el número de mujeres que exhibe sus conocimientos de forma oral o escrita es escaso, ya que, tal como se ha podido advertir, tan solo se encuentra un porcentaje muy reducido de mujeres instruidas en el acervo intelectual. Principalmente, este hecho se debe a los rasgos que deben primar en las mujeres del Seiscientos: la cautela, la decencia, el honor y el silencio, distintivos predicados por diferentes obras destinadas a guiar el comportamiento femenino, confeccionadas en su mayoría por frailes, como *La perfecta casada* (1583), de fray Luis de León, o *Vida política de todos los estados de mujeres* (1599), de fray Juan de la Cerda. En ambos prontuarios se expone cómo se ha de comportar la mujer para que la estructuración familiar sea dichosa y no sucumba en la desgracia. Por tanto, es la mujer quien tiene la obligación de salvaguardar el matrimonio y la familia porque ella puede ser la única culpable de su destrucción. Siguiendo las palabras de fray Luis de León: «Porque sabida cosa es, que cuando la mujer asiste a su oficio, el marido la ama, y la familia anda en concierto, y aprenden virtud los hijos, y la paz reina, y la hacienda crece» (fray Luis de León, 1975, pp. 18-19). En consecuencia, estos frailes, escudados en textos bíblicos, intentan caracterizar a todas las mujeres con las cualidades de la Virgen María para liberarlas de toda carga negativa relacionada con el pecado original.

Este control androcentrista centrado, única y exclusivamente, en la mujer se debe en gran medida a la decadencia social a finales del siglo XVI, puesto que fue un período:

[...] en el que se comenzaron a divisar las manifestaciones de un mundo en crisis y se reforzó el *rol* funcional ideal de cada individuo en su sociedad, comenzando por su misma familia, con el fin de mantener y reproducir estructuras que se creían inmutables. (Burbano Arias, 2006, p. 18)

La causa principal de ese declive social es justificada por la Reforma católica iniciada por Martín Lutero, la cual culpa a la mujer y la equipara con el espíritu que incita al mal, el demonio (Burbano Arias, 2006). Por tanto, la sociedad androcentrista del XVII, aterrada por estos mandatos, encierra a las mujeres en el domicilio o las ingresa en órdenes monacales para no ser condenados por Dios y preservar la honra familiar. Así pues, se fomenta durante el periodo barroco una misoginia, encorsetada por la alabanza a todo lo masculino, pues siguiendo las palabras de Burbano Arias (2006):

La exaltación de la masculinidad, formada desde los inicios del cristianismo, se sustentaba más en la descalificación moral y social del sexo femenino que en las propias excelencias del masculino. Fue una constante barroca presentar a la mujer como ser imperfecto, casi como un monstruo. (p. 20)

Este paradigma femenino, subordinado a la figura del hombre, es aplicado en multitud de piezas literarias barrocas en las que los personajes femeninos responden al tópico de la *perfecta casada* y reflejan la realidad de las mujeres de 1600, como *La dama boba* (1613), de Lope de Vega, o *El médico de su honra* (1637), de Pedro Calderón de la Barca. Por su parte, son escasas las obras escritas por mujeres que fotografían este tópico literario, resaltando única y exclusivamente *La parte segunda del sarao y entretenimientos honestos* (1649), de María de Zayas y Sotomayor, en ella se explicita con crudeza la subordinación de la *perfecta casada* y cuáles son las consecuencias de su sometimiento ante la figura masculina.

Si bien muchas obras literarias tratan el tema de la *perfecta casada*, son igualmente numerosas las que promulgan una alternativa femenina a través de dos tópicos literarios, la *virgo bellatrix* y la *mulier virilis*. Todos estos escritos, elaborados tanto por mujeres como por hombres, imaginan a mujeres poderosas y siempre en igualdad de condiciones en relación con los hombres. Tómese como ejemplo la siguiente escueta selección: *Las aventuras del ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (1605), de Miguel de Cervantes; *La serrana de la Vera* (1613), de Luis Vélez de Guevara; *Las bizarrías de Belisa* (1635), de Lope de Vega; *La mujer por fuerza* (1635), de Tirso de Molina; *Valor, agravio y mujer* (s. f.), de Ana Caro de Mallén; *Los empeños de una casa* (1683), de sor Juana Inés de la Cruz, o *Añasco el de Talavera* (s. f.), de Álvaro Cubillo de Aragón.

Como ejemplo de este motivo, el objetivo de este trabajo es examinar la construcción de dos personajes principales femeninos, Rosaura y Lisbella, paradigmas de la mujer guerrera, que protagonizan la comedia de Ana Caro de Mallén *El conde Partimuplés* (1653). Asimismo, durante el análisis se expondrá la información atendiendo en todo momento al contexto de creación para no sucumbir, de este modo, ante anacronismos que puedan falsear el estudio, siendo consciente de la ideología durante el período de escritura de la obra y, en suma, de la recepción de la pieza.

2. El paradigma de la *virgo bellatrix* en la escritura dramática de los Siglos de Oro

El tópico de la *mujer guerrera* posee una gran importancia en las composiciones literarias del Siglo de Oro, especialmente en aquellas de índole teatral, pues, tal y como indica Lázaro Niso, «el destacado protagonismo que el teatro del Siglo de Oro concedía a los personajes femeninos de carácter fuerte indica que debieron de ser un ingrediente clave sin los cuales la sociología del espectáculo no hubiera podido alcanzar el éxito con que funcionó» (2020, p. 97).

Se estima, por tanto, que las autorías dramaturgas del XVII, casi siempre masculinas, introdujeron esta tipología femenina con el propósito de exhibir una visión del mundo totalmente imaginada y alejada del mundo real, propuesta creativa que se extiende hasta finales del siglo XVIII en la literatura ilustrada. No obstante, para los espectadores la introducción de esta tipología de mujer es atrayente y un ejemplo con el que el público masculino se puede identificar. Por otro lado, el público femenino acoge este motivo literario como un elemento inspiracional que esboza su posible libertad social en el mundo que le rodea. Por ello, tal y como indica McKendrick en su obra *Woman and society in the Spanish drama of the Golden Age*:

For the women theatre-goers the *mujer varonil* provided the pleasure of vicarious freedom and adventure. [...] They could, under the guise of masculinity, extort the admiration and respect of men, then with a flourish reveals their sex and earn even greater respect and admiration. In a society in which woman was restricted and underprivileged, her jealousy and envy of man, though perhaps buried deep in her subconscious mind, would inevitably lead her to identify herself with the spirited woman she was watching on stage, and this alone would be sufficient to explain the fascination the *mujer varonil* held for the woman in the audience. (1974, p. 20)

En este contexto, resulta imperativo conocer el motivo de la *virgo bellatrix*, analizado por Bravo Villasante en su libro *La mujer vestida de hombre en el teatro español*. A lo largo del discurso inicial, se hace patente la aparición del tópico en el relato mitológico de las amazonas y en la cuentística oriental, fuentes de inspiración que acogen los literatos italianos. Como es bien sabido, la literatura del Renacimiento y del Barroco están influenciadas por la literatura italiana y, por ende, los autores españoles acogen muchos de los tópicos explícitos en esas obras, siendo uno de ellos la *mujer guerrera*. Las dos piezas italianas que son imitadas por los escritores españoles son *Orlando innamorato* (1495), de Matteo Maria Boiardo, y *Orlando furioso* (1516), de Ludovico Ariosto. En ambos poemas épicos aparece una mujer contraria a los arquetipos sociales del siglo XV, por un

lado, y del XVI, por otro, donde, debido a su gran autonomía, es confundida por el sexo contrario, circunstancia que termina despertando la curiosidad amorosa de los personajes masculinos. Esta visión es reconstruida por los escritores españoles, quienes crean una nueva versión de la *virgo bellatrix*, sin ser semejante a los modelos italianos (Bravo Villasante, 1976).

Aunque se consensúe este génesis como punto inicial del tópico, es conveniente saber que en todas las literaturas se encuentran mujeres belicosas que se diferencian entre sí a partir de ciertos rasgos, como sus acciones, su léxico o su vestimenta. Tómense como ejemplos el tópico de la *doncella guerrera*, que viste con armadura y practica la caballería, y el tópico de la *amazona*, mujer que es guerrera por naturaleza e instrucción. Por ello, se puede afirmar que el paradigma es poliédrico al existir, como se viene diciendo, una gran cuantía de *mujeres guerreras* según la fuente literaria que se seleccione (Marín Pina, 1989).

En la literatura hispánica se encuentran diversos arquetipos de *virgo bellatrix* en piezas teatrales de carácter serio o dramático, pero este paradigma femenino es escasamente introducido en comedias de capa y espada o palatinas (Lázaro Niso, 2020), aunque siempre se puede hallar alguna excepción como *El conde Partinuplés*. Estas mujeres, como explica Bravo Villasante (1976, p. 13), «bien por un motivo o por otro, adoptan el indumento varonil y se lanzan a una aventura en busca de su felicidad».

Como bien indica Marín Pina (1989), el tópico de la *virgo bellatrix* tiene varios orígenes y, en consecuencia, se pueden encontrar dos paradigmas frecuentes de la *mujer guerrera* en la literatura hispánica: la *mujer enamorada* y la *mujer heroica-guerrera*. La primera es, siguiendo las palabras de Bravo Villasante, «muy femenina y normal, [...], en todo momento guiada por el amor, trata de reunirse con su amado para toda la vida, y en su empresa no duda en habérselas con rivales femeninos y aun a veces en hacerse la guerra» (1976, p. 13). Por su parte, la *mujer heroica-guerrera* es:

hombruna y de una anormalidad casi siempre patológica, [...], brava por naturaleza, abomina de su propio sexo, se queja al cielo de haberla hecho mujer, y ya que no puede variarse, intenta trasgredir las leyes naturales usando continuamente el traje del hombre, que le dé apariencia de serlo y la permita conducirse como tal. (Bravo Villasante, 1976, p. 13)

No obstante, se vislumbran otros modelos del motivo de la *mujer guerrera* en la literatura del Barroco, como la *bandolera*, la *bella cazadora*, la *líder*, la *mujer educada*, la *mujer esquiva* o la *vengadora* (McKendrick, 1974).

Casi todos estos prototipos de mujer se disfrazan de hombre para cumplir diferentes objetivos: buscar a su amado, servir a su enamorado, participar en

una contienda bélica, vengar la muerte de algún pariente cercano, defender su honra... (Bravo Villasante, 1976). Sin embargo, en numerosas ocasiones no es necesario el disfraz porque la mujer ostenta un lugar significativo de poder dentro del estrato social, teniendo el rol de emperatrices o reinas, y, en consecuencia, para mantener su autoridad han de imponer su mandato a hombres y mujeres, no habiendo, en suma, ninguna diferencia de sexos. Es por ello por lo que se comparte la opinión de Bravo Villasante: «Lo cierto es que en la vida pública el caso de la reina de Suecia fue bien notorio, aunque debamos considerarlo como una extravagancia excepcional y en gran parte debido a un exceso de cultura y erudición» (1976, p. 145).

Se pretende a lo largo de las siguientes páginas comprender, por tanto, la perspectiva, el tratamiento y la configuración de este tópico literario de una reputada dramaturga barroca, Ana Caro de Mallén, en su comedia palatina *El conde Partinuplés*.

3. La mujer guerrera en *El conde Partinuplés*, de Ana Caro de Mallén

Antes de abordar el análisis del tópico de la *virgo bellatrix*, puede resultar provechoso enunciar con unas pocas palabras tanto la semblanza de la dramaturga Ana Caro de Mallén como la trama de la comedia palatina *El conde Partinuplés*.

El alumbramiento de Ana Caro de Mallén resulta incierto, pues no se conoce con certeza el año o lugar de nacimiento, aunque cronistas de la época aseveran que fue en la última década del siglo XVI o durante las primeras décadas de 1600 y en dos ciudades andaluzas diferentes: Granada o Sevilla (Colón Calderón, 2018). Se tiene constancia de que puede descender de estamentos aristócratas andaluces, ya que muchas de sus composiciones literarias están dedicadas a altas personalidades de España, como al conde-duque de Olivares, a los condes de Salvatierra o a Jorge de Mendoza y Picaña, general destinado en Ceuta. Dedicatorias, en suma, que permiten presuponer que quizá tenía algún lazo amistoso, debido a su estatus social. Se sabe también que desciende de estratos hacendados por su esmerada educación en las artes, al encontrarse en su obra distintos vestigios de autorías clásicas, aunque, también, coetáneas, a pesar de no ostentar ningún título académico y/o universitario (Luna Rodríguez, 1992). Esta formación le permite a Caro de Mallén desarrollarse profesionalmente como escritora y dramaturga porque es considerada una de las primeras literatas españolas en recibir una retribución por sus composiciones por encargo, pues tal y como indica Colón Calderón, «en 1637 parece haber alcanzado cierto renombre como autora de

relaciones, pues cobra 1100 reales por parte de la Villa de Madrid, para la que escribe con motivo de las celebraciones del Buen Retiro» (2018).

La fecha de defunción también es incierta, aunque se atestigua que fallece en Sevilla durante la década de 1640.

El legado literario de Caro de Mallén está protagonizado por el género más prolífero de la época, la poesía. Su contemporáneo, el poeta utrerano Rodrigo Caro, afirmó en su obra *Varones insignes en letras naturales de la ilustrísima ciudad de Sevilla* (2018, p. 97) que:

Doña Ana Caro, insigne poeta, que ha hecho muchas comedias, representadas en Sevilla, Madrid y otras partes con grandísimo aplauso, y ha hecho otras muchas y varias obras de poesía, entrando en muchas justas literarias, en las cuales casi siempre se le ha dado el primer premio.

Caro de Mallén presenta en todas sus piezas, tal y como se ha enunciado, un sólido conocimiento humanístico, al combinar relatos mitológicos con acontecimientos sociopolíticos de la época en la que vive (Tacón García, 2018).

Sus composiciones poéticas pertenecen a diferentes subgéneros, como el teatro (comedias), el teatro breve (autos sacramentales, coloquios y loas), las relaciones de justas y los poemas menores. Todas estas piezas han sido divulgadas de forma manuscrita e impresa, por lo que, aprovechando la opinión de Luna Rodríguez (1992, p. 38), «Ana Caro es una “poeta” que escribe para la publicación», es decir, es una de las primeras mujeres en España que compone sus obras con el propósito de que sean leídas.

Siguiendo el orden de subgéneros expuestos, se destacan, en primer lugar, dos piezas teatrales, como *Valor, agravio y mujer* (s.f.) y *El conde Partinuplés* (1653). En cuanto al teatro breve, destacan tanto autos sacramentales como coloquios y loas: *La puerta de la Macarena* (1641), *La cuesta de Castilleja* (1642), *Loa sacramental, que se representó en el Carro de Antonio Prado, en las fiestas del Corpus de Sevilla* (1639) y *Coloquio entre dos por D^a Ana Caro a los Autos del Corpus del Año del Señor* (1645). Por lo que respecta a las relaciones, se subraya la importancia de *Relación en que se da cuenta de las grandiosas fiestas que en el Convento de N. P. S. Francisco de la ciudad de Sevilla se han hecho a los santos mártires de Japón* (1628), *Grandiosa victoria que alcanzó de los moros de Tetuán Jorge de Mendoza y Picaña, General de Ceuta, quitándoles gran suma de ganados cerca de las mismas puertas de Tetuán. Este año de 1633* (1633) y *Relación de la grandiosa fiesta y octava que en la Iglesia parroquial del glorioso arcángel san Miguel de la ciudad de Sevilla hizo don García Sarmiento de Sotomayor* (1635). Finalmente, los poemas menores que se destacan son *Décimas a Doña María de Zayas y Sotomayor* (1638) y *Décimas en elogio de don Francisco Salado Garcés y Ribera* (1640).

La comedia protagonista de este análisis es *El conde Partinuplés*¹, publicada póstumamente en la cuarta parte del *Laurel de comedias de diferentes autores* (1653), costeadada por Diego de Balbuena. La pieza queda dividida en tres actos, siguiendo rigurosamente el esquema teatral barroco, y cuenta con un total de 2110 versos. La acción comienza en Constantinopla. Rosaura, la emperatriz del imperio, debe contraer matrimonio no solo para contentar a sus súbditos, sino también para establecer a un sucesor en la línea de mandato. Sin embargo, no dispone de ningún pretendiente, por lo que sus vasallos le proponen un listado de caballeros que pueden ocupar la posición como emperador: Federico de Polonia, Eduardo de Escocia, Roberto de Transilvania y el conde Partinuplés. Para conocerlos, pide ayuda a su prima y maga consejera, Aldora, que, gracias a un conjuro en su espejo, hace posible la presencia de los cuatro aspirantes. Rosaura escoge al conde Partinuplés, quien está comprometido con Lisbella, una prima del conde. Para embaucarlo, Aldora propone a Rosaura enviar al conde un retrato suyo para que, de esta forma, el amor comience a surtir efecto. Mientras tanto, en Francia el conde sale de cacería con su tío, monarca del territorio galo, su criado Gaulín y su prometida Lisbella. Durante su salida, se encuentran con dos pescadores que discuten por la posesión de una caja que obtuvieron de un naufragio. Finalmente, deciden abrirla y en su interior encuentran el retrato de Rosaura, quedando Partinuplés prendado por su hermosura. La pintura está firmada con dos iniciales: R y A, y todos comienzan a debatir su posible significado. De repente, aparece una fiera vestida de pieles, tal y como indica la dirección de escena, a la que el conde persigue, pero, inesperadamente, la fiera se convierte en Rosaura y desaparece. Partinuplés se dispone a buscar a Rosaura acompañado de Gaulín, pero encuentran a Aldora, quien se escapa al vuelo. Unos truenos auguran una tormenta y, por ello, Partinuplés y su criado deciden refugiarse en un barco, que ha aparecido de forma repentina, y esperar a que escampe.

El segundo acto se inicia tras la tormenta, cuando Partinuplés y Gaulín se despiertan. Al salir de su cobijo, se encuentran en un lugar desconocido y avistan un castillo, al que Partinuplés tiene el deseo de ir. Rosaura y Aldora ven a los dos hombres acercarse y se hacen invisibles. Ante los ojos del conde y su criado el castillo resulta mágico, pues repentinamente aparece una mesa repleta de alimentos y, de fondo, se escuchan unas guitarras y una voz cantante que hechiza al conde. En la sala, plenamente oscurecida, aparece Rosaura y confiesa a Partinu-

¹ *El conde Partinuplés* es una remodelación barroca del poema de caballerías medieval francés *Partonopeus de Blois* (1170-1180). En él, se reescribe el mito de Eros y Psique, donde Partonopeus es embaucado por Melior, emperatriz de Constantinopla, a quien no puede ver durante dos años y medio. Sin embargo, Partonopeus no cumple su palabra y rompe el acuerdo al alumbrar a Melior con una luz mágica. Finalmente, ambos conciertan su matrimonio (Escabias, 2015; Tacón García, 2019).

plés su amor, pero le impide ver su rostro, sellando entre ellos un pacto de amor. A partir de ese momento, el conde queda encerrado en la estancia en penumbra, mientras Rosaura recibe al resto de los pretendientes, pero los rechaza. Al día siguiente, Rosaura advierte a Partinuplés de que París está siendo cercada por los ingleses y le incita a luchar en la batalla. El acto cierra con el juramento de amor entre ambos.

El acto tercero comienza tras la batalla, cuando Partinuplés y Gaulín regresan al castillo de Rosaura al anochecer. Ambos se acuestan en unos almohadones y Rosaura se adormece escuchando al conde relatar sus hazañas bélicas. En ese momento, Gaulín instiga al conde a descubrir el rostro de Rosaura con la luz de una antorcha. Sin embargo, Rosaura se despierta y, ofendida por la traición, ordena su muerte. Aldora, presente en ese momento, salva a Partinuplés. Entretanto, Lisbella, conocedora de la situación en la que se encuentra su prometido, se presenta en Constantinopla junto a un batallón para liberar a Partinuplés de Rosaura. Al arribar, Lisbella habla con Rosaura, quien le anuncia que está organizando un torneo y que el caballero vencedor tomará su mano en matrimonio. Asimismo, le comenta que Partinuplés no formará parte del concurso. Aldora encuentra al conde deambulando por el bosque y lo transporta en una nube al torneo. Partinuplés, disfrazado de explorador para no ser reconocido, vence en el torneo y consigue la mano de Rosaura, renunciando al matrimonio con su prima Lisbella.

De las tres mujeres, que imperan en *El conde Partinuplés*², únicamente responden al paradigma de la *mujer guerrera* Lisbella y Rosaura. Aldora, por su parte, intenta todo lo posible para aconsejar y ayudar a Rosaura, y, en alguna ocasión, remediar los errores que la emperatriz ha cometido, como si se tratase de «[...] una segunda dramaturga que orquesta la acción de la comedia» (Tación García, 2018, p. 32), pero en ningún acto de la pieza se muestra en contra de los preceptos sociales femeninos. Asimismo, aparece brevemente durante el tercer acto Celia, una dama de la corte que brinda a Rosaura su opinión sobre su intensificada voluntad por encontrar esposo, pero no vuelve a tener ninguna intervención. No obstante, se augura que Celia responde al modelo femenino del siglo XVII, es decir, al paradigma de la *perfecta casada*, aunque esta clasificación sería un tanto ambigua al no disponer de una descripción íntegra del personaje.

² Se emplea para el estudio la *editio princeps*, titulada *El conde Partinuplés. Comedia famosa de doña Ana Caro dezima musa*, presente en *Laurel de comedias: quarta parte de diferentes autores* (1653), reproducción digital del facsímil del impreso original conservado en la Biblioteca Nacional de España con la signatura R/22657. Cabe apreciar que el testimonio se encuentra foliado, por lo que se hará patente el número de folio en el que se encuentran los versos, indicando si se hallan en folio recto o en folio vuelto. No obstante, se debe tener presente que la foliación del testimonio de esta comedia es errónea en algunas ocasiones por razones que, de momento, se ignoran. Finalmente, se ha decidido realizar una modernización gráfica con el fin de facilitar la lectura.

La comedia da comienzo con el debate por parte del claustro de palacio, ya que la mayoría reclama un heredero para el trono, llegando a implorar la deposición del reino si su emperatriz no se concierta en matrimonio. Sin embargo, Rosaura, que los ha escuchado a hurtadillas, se impone al claustro con valentía, caracterizándose como *amazona*, capaz de defender al imperio con su espada:

ROSAURA ¿No habláis? ¿No me respondéis?
 ¿Qué es esto? ¿Quién os enoja?
 ¿Quién vuestro sosiego inquieta?
 ¿Quién vuestra paz desazona?
 Pues, ¿cómo de mi palacio
 el silencio alborota?
 ¿La inmunidad se profana,
 la sacra ley se deroga?
 ¡Qué es esto, vasallos míos!
 ¿Hay acaso en nuestras costas
 enemigos? ¿Han venido
 de Persia bárbaras tropas
 a perturbar nuestra paz,
 envidiosos de mis glorias?
 Decidme qué es; porque yo
 atrevida, y fervorosa
 con vosotros, imitando
 las ilustres Amazonas,
 saldré a defender valiente
 de estos reinos la corona.
 Y aun ofreceré la vida,
 con resolución heroica,
 porque vosotros gocéis
 la parte que en esa os toca,
 pacíficos y contentos.
 No hagáis por mi amor
 ociosa la razón de vuestro enojo,
 en el silencio que estorba
 en mi atención: el informe.
 Hablad. (Caro de Mallén, 1653, fols. 135r-135v)

Tras su febril intervención, en la que Rosaura se impone ante sus vasallos como mujer guerrera, dispuesta a defender a su reino como una amazona, el claustro, en concreto Emilio, confiesa cuál es el verdadero problema, el estado civil de Rosaura. Para Tacón García (2018, p. 14) tanto el poder como la soltería de Rosaura son incompatibles, pues «sus propios súbditos vierten sobre ella una mirada masculina que la considera mujer antes que reina».

En ninguna obra de Ana Caro de Mallén se exhibe la soltería como un problema social, pues en su pieza teatral *Valor, agravio y mujer* no exhibe ningún tipo de crítica contra la soltería femenina, ya que la protagonista, doña Leonor, se traviste de hombre para resarcir su honor. Sin embargo, al final de la comedia se concierta en matrimonio con su burlador para restaurar el orden social, acatando el precepto sociocultural establecido (Montoussé Vega, 1994-1995; Tacón García, 2018).

Cabe apreciar que, en el siglo XVII, las mujeres en soltería representan un grave problema para la estructuración social, sobre todo porque pueden ser consideradas en calidad de meretrices. En esta centuria, tan solo podían permanecer solteras aquellas mujeres que se recluían en un convento o que servían a los estamentos hacendados para que no tuviesen descendientes, tal y como defiende Gorlero (2020).

ROSAURA (Ap) No sé cómo responderle
tanto el enojo me ahoga,
que están bebiendo los ojos
del corazón la ponzoña.
¡Ay tan grande atrevimiento!
¡Ay locura tan impropia!
¡Que estos mi decoro ofendan!
¡Que así a mi valor se opongan!
Pero no tiene remedio
porque si las armas toman
y quieren negar ingratos
la obediencia y la corona,
¿cómo puedo, cómo puedo
siendo muchos y yo sola
defenderme? Y no les falta
razón; ¡ay, querida Aldora,
si yo te hubiera creído!
¿Qué haré? (Caro de Mallén, 1653, fols. 135v-145r)

La emperatriz de Constantinopla tiene una actitud negativa hacia el matrimonio, pero es consciente de que, si no cumple lo que sus vasallos estipulan, puede conllevar su derrocamiento e, inclusive, la muerte. Rosaura es, por ello, sabedora de que ella no puede defenderse sola contra una directiva completamente masculina. Y reconoce, además, que no haber seguido los consejos de Aldora, quien le habría indicado en más de una ocasión encontrar un cónyuge, la ha condenado a esta difícil situación que va en contra de sus principios. Sin embargo, Aldora le recomienda pactar con el Consejo y establecer un año de margen para

seleccionar al pretendiente perfecto para el imperio de Constantinopla, a lo que Rosaura argumenta lo siguiente:

ROSAURA Supe después; ¡ay triste! de sus labios,
de mi adversa fortuna los agravios,
y así, por no perderos y perderme,
no he querido, vasallos, resolverme
jamás a elegir dueño.
Mas, ¡ay que me ponéis en este empeño
(sea o no sea justo)
a daros rey me ajusto!
Sepa el de Transilvania,
Chipre, Escocia y Albania,
Polonia, Inglaterra,
que me podré rendir, mas no por guerra.
Que esta dulce conquista,
solo ha de conseguirse con la vista
de una firme asistencia,
blandura, agrado, amor, correspondencia.
[...]
huiré aquella amenaza anticipada,
examinando el más constante, y firme;
pues es fuerza rendirme
a yugo de Himeneo,
que temo y que deseo,
por solo asegurar vuestro cuidado.
Alcance, pues, mi amor en vuestro agrado,
para determinarme
a morirme o casarme,
solo un año de termino preciso.
Y si al fin del hallaseis remiso
a mi temeroso intento,
o me obligáis por fuerza al casamiento
o elegid Rey extraño. (Caro de Mallén, 1653, fols. 145v-155r)

A lo largo de este parlamento, Rosaura clarifica su posición sobre el matrimonio al Consejo, pues lo considera un acto injusto al que teme por la experiencia fatídica de sus padres. No obstante, con tal de satisfacer a sus vasallos es capaz de encontrar, con independencia de su voluntad, a un emperador digno. Y advierte que, si no lo encuentra, el Consejo deberá estipular si la casan a la fuerza o si, por el contrario, la destierran e imponen a un nuevo emperador. Rosaura es plenamente consciente de que en el momento en el que se case, va a perder el poder

que ostenta como emperatriz, para dedicarse única y exclusivamente al cuidado del marido, ya que como dice fray Luis de León (1975, p. 9):

En lo cual se engañan muchas mujeres, porque piensan que el casarse no es más que, dejando la casa del padre y pasándose a la del marido, salir de servidumbre y venir a libertad y regalo; y piensan que, con parir un hijo de cuando en cuando, y con arrojarle luego de sí en los brazos de una ama, son tan cabales mujeres que ninguna las hace ventaja: como a la verdad, la condición de su estado y las obligaciones de su oficio sean diferentes.

Y, en consecuencia, deja de ser una *mujer guerrera* para convertirse en una *perfecta casada*, sometida al dictamen del esposo. Por ello, se lamenta a Aldora con el propósito de conseguir un consejo que alivie su tristeza y guíe sus próximas elecciones:

ROSAURA No tengo, Aldora, no tengo
 satisfacción de mi suerte.
 Aquellos anuncios temo,
 y no sé si he de elegir,
 algún ingrato por dueño,
 que el alma que me amenaza,
 sea bárbaro instrumento.
 [...]
 Mas si nada de esto puedo
 saber y me he de arrojar
 al mar profundo y soberbio,
 de elegir por dueño a un hombre,
 que ha de elegir el imperio
 del alma con libertad,
 o ya ambicioso o ya ciego;
 ¿qué gusto puedo tener,
 cuando, ¡ay, Dios!, me considero
 esclava siendo señora,
 y vasalla siendo dueño? (Caro de Mallén, 1653, fols. 155v-156r)

Se observa la frustración de Rosaura no solo ante el enlace matrimonial, sino también ante el sistema imperial, ya que, por un lado, como cónyuge se siente esclava y, por otro, como emperatriz se encuentra supeditada al mandamiento del Consejo imperial, constituido íntegramente por hombres.

Durante el primer acto, encontramos a Lisbella, prima y prometida del conde Partinuplés, de cacería junto a su tío, el rey de Francia, y su prometido. Este contexto permite comprender al lector que Lisbella responde también al tópico de la *mujer guerrera* y al subtipo de la *bella cazadora* porque como dice McKendrick

(1974, p. 242): «[...] the term “bella cazadora” can be used as a generic one for all those women who have been allowed a physical freedom not normally associated with female upbringing». En el momento en el que los pescadores abren el tesoro encontrado en el naufragio, Lisbella se muestra celosa al percatarse de la reacción del conde Partinuplés con el retrato de Rosaura.

LISBELLA Bara hermosa³.
[...]
¿Es gusto o curiosidad,
Partinuplés? (Caro de Mallén, 1653, fol. 157v)

LISBELLA Celos
me está dando el conde ingrato,
divertido en el retrato.
[...]
¡Que pague de esta manera
mi amor, el conde! ¡Qué haré
cielos! ¿Disimularé
su ocasión? (Caro de Mallén, 1653, fol. 157v)

Lisbella intenta oprimir sus emociones y exponerse ante su amado sin ningún tipo de sentimiento de celo, aunque, en realidad, se siente traicionada por su enamorado.

En el segundo acto, se puede advertir cómo Rosaura actúa contra los preceptos sociales del siglo XVII porque es quien primero corteja y confiesa su amor al conde Partinuplés: «Soy una mujer, / que os quiere» (Caro de Mallén, 1653, fol. 161r). Esto no es habitual, pues sería el hombre quien debe hacer la corte en primer lugar, sin embargo, en la comedia se juega con la oscuridad y el misterio, de ahí que Rosaura, en la penumbra, advierta al conde de que se trata de una mujer que quiere tener una relación amorosa y formal con él. Se podría tomar como un acto reivindicativo de la mujer frente a la normativa o prescripción social, representando la galantería del hombre, siendo, en suma, un rasgo de la *mulier virilis* con otras mujeres u hombres.

El diálogo prosigue con el pacto de amor entre ambos, él no podrá verla hasta que lo considere necesario. Sin embargo, para contentar al Consejo del imperio, Rosaura recibe al resto de pretendientes en su castillo. Todos ellos se presentan ante ella, ensalzando sus mejores virtudes para demostrarle que podrán ser buenos emperadores y esposos. No obstante, para no rechazarlos manifiestamente,

³ En la edición crítica de *El conde Partinuplés* (1993), de Lola Luna, se propone en este verso la solución «Dama hermosa» (p. 101).

Rosaura avisa que será el Consejo quien seleccione al mejor aspirante, aunque, al final, se efectuará lo que ella estime necesario, pues el Consejo tan solo desea el casamiento de su emperatriz para contar con un sucesor:

ROSAURA Príncipes valerosos,
 estimo los intentos generosos,
 que han a vuestras altezas obligado,
 puesto que asunto soy de su cuidado,
 y en tan justo afecto se acrisola,
 y quisiera tener no una alma sola,
 sino tres que ofreceros con la vida,
 que es bien que, al premio, el interés se mida
 por deuda o cautiverio,
 mas no tengo más de una y un imperio,
 que ofrecer a los tres, la elección dejo
 a los de mi Consejo.
 Esto se mirará con advertencia
 de mi decoro y vuestra conveniencia,
 y puesto que ninguno ha de ofenderse,
 despacio podrá verse
 el que ha de ser mi dueño. (Caro de Mallén, 1653, fol. 163v)

Seguidamente, Rosaura acude a la habitación donde se encuentra el conde y le confiesa que Francia está siendo invadida por Inglaterra y que su tío, el rey de Francia, necesita su ayuda. Tras este aviso, los roles se invierten, pues es el hombre quien queda sometido bajo la figura femenina, subordinándose, así, a la voluntad de Rosaura:

ROSAURA Esto importa por ahora,
 tiempo queda para verme,
 si acaso mi amor te obliga.
CONDE ¿Haz de mí lo que quisieses?
ROSAURA ¿Sabes que me debes mucho?
CONDE Sé que he de pagarte siempre.
ROSAURA ¿Sabes que el alma me llevas?
CONDE Sé que he de morir sin verte.
ROSAURA ¿Serás mío?
CONDE Soy tu esclavo. (Caro de Mallén, 1653, fol. 163r)

En consecuencia, Caro de Mallén rompe con lo estipulado por fray Luis de León en *La perfecta casada*, atribuyéndole al hombre las características que el fraile consideraba necesarias en la mujer, teniendo que ser honesto, prudente y sabio. Esto se observa en la prueba de amor que le impone Rosaura al conde que,

aparte de ser una imitación del mito de Eros y Psique, resulta ser un claro examen de prudencia y de honestidad que el hombre destruye tal y como se puede apreciar:

ROSAURA Prosigue, conde, prosigue:
 ¡ay, Dios! ¡Qué es esto! Engañaome
 tu traición, ¡qué has hecho ingrato!
 [...]
 Mal caballero,
 ¿conmigo trato doble?
 Falso, aleve, fementido,
 de humildes obligaciones,
 ¿qué atrevimiento esforzó
 tu maldad a tan disforme
 agravio, engañoso, fácil?
 [...]
 Aldora, a este bárbaro hombre
 haz despeñar por ingrato,
 traidor, engañoso, enorme.
 Muera el conde, esto ha de ser,
 aunque a pedazos destroce
 el corazón que le adora
 con puros afectos nobles;
 esta es forzosa venganza,
 aunque la pena me ahogue,
 porque ya sin duda advierto,
 pues malogré mis favores,
 que el vaticinio infausto
 es dueño el aleve conde.
 Muera antes que lo padezca
 mi imperio, desde esa torre
 hazle despeñar al valle,
 pues ofendió con traiciones
 tanto amor. (Caro de Mallén, 1653, fols. 166v-167r)

Al sentirse traicionada por la acción del conde, Rosaura manda asesinar al conde para resarcir su honra. En cierta manera, la protagonista se siente burlada por el galán y, en vez de travestirse como hace doña Leonor en *Valor, agravio y mujer* para defender su honor, ordena automáticamente su muerte. Sin embargo, es una acción extraña para un personaje femenino, ya que, como comentan Rodríguez Campillo, Jiménez López y Bel Enguix, «La mujer de los Siglos de Oro tiene prohibidos una serie de comportamientos (vengarse, batirse en duelo, conquistar...) relacionados con la retórica masculina también vetada a las mujeres» (2011, p. 69).

Tras esta escena, la historia se focaliza en Lisbella, quien acude a Constantinopla con parte de la milicia superviviente francesa con el propósito de rescatar al conde Partinuplés de las manos de Rosaura. Para ello, pronuncia una arenga para elevar el ánimo de los soldados y cumplir, en suma, el cometido. Algo inusual en el teatro barroco y conservado única y exclusivamente para los personajes masculinos:

LISBELLA Ya es fuerza heroicos soldados
ya es tiempo, vasallos míos,
que pruebe Constantinopla,
vuestros esfuerzos altivos
y que en su arenosa playa
(a quien llaman los antiguos
Négropono) echen sus anclas
nuestros valientes navíos.
Esa voluble montaña,
esa campaña de pinos,
esa escuadra de gigantes,
ese biforme prodigio,
que se rigé con las cuerdas
y gobierna con el lino.
Quede surto en las espumas,
de ese margen cristalino.
Supuesto que sabéis todos,
o la causa o el designio,
que alentando a mi esperanza
da a mi jornada motivo.
No ha de faltar nadie en tierra,
que a ninguno le permito
que me sirva o acompañe.
Solos Fabio y Ludovico
me asistirán porque sean
de mis alientos testigos.
Y verá Constantinopla
y verá el mundo, que imito
a Semiramis armada
de ardimientos vengativos.
Y verá también Rosaura,
como valerosa aspiro
a destruir sus imperios
si no me entrega a mi primo.
Ea pues, vasallos nobles,
puesto que muerto mi tío
soy vuestra reina, mostrad

de vuestro acero los filos.
Pues si no me entrega al conde,
vuestro rey, vuestro caudillo,
vive Dios, que en la experiencia
ha de hallar mal prevenidos
mis enojos y sus daños,
mis celos y sus delirios,
mi rigor y sus delitos.
[...]
Pues vamos a prevenir
mi venganza o mi castigo.
Rayo ardiente desatado,
de cuyos oscuros giros
primero el rigor se siente,
que se previene el ruido. (Caro de Mallén, 1653, fols. 167r-167v)

Durante la arenga, Lisbella exhibe con palabras su valentía, respondiendo al tópico de la *mujer guerrera* y si se es fiel a los tópicos propuestos por Bravo Villasante, se afirma sin duda alguna que Lisbella es una *mujer enamorada* que es capaz de batirse en duelo por el hombre que ama.

Ahora bien, cuando Lisbella arriba al castillo es confundida con el mantenedor del torneo que ha propuesto Rosaura para elegir cónyuge, pero rápidamente se cercioran de que se trata de una mujer a caballo con un lienzo en blanco en señal de paz. Al llegar ante Rosaura, pronuncia el siguiente discurso:

LISBELLA Reina de Constantinopla,
a quien hoy lo más de Tracia
en tu imperio reconoce
por señora soberana,
príncipes, duques y condes.
Oíd, con vosotros habla
una mujer sola, que
viene de razón armada,
y porque sepáis quién soy,
yo soy Lisbella de Francia,
hija soy de su delfín
y de la flor de Lis, hermana
de Eurico su invicto rey,
heredera soy de Galia,
reino, a quien los Pirineos
humillan las frentes altas.
Dueño soy de muchos reinos,
soy Lisbella, que basta

para emprender valerosa
esta empresa, aunque tan ardua.
Yo he sabido, emperatriz,
que usurpas, tienes y guardas
al conde Partinuplés,
mi primo, y que con él trata
casarte, no por los justos
medios, sino por las falsas
ilusiones de un encanto.
Y deslustrando su fama,
le tiranizas y escondes,
le rindes, prendes y guardas
contra tu real decoro.
Yo, pues, que me hallo obligada
a redimir de este agravio,
la vejación, o la infamia:
te pido que me lo des,
no por estar ya tratadas
nuestras bodas, no le quiero
amante ya, que esta infamia,
no es amor, es conveniencia;
pues es forzoso que vaya,
como legítimo rey;
supuesto que murió en Francia
mi tío, de cuya muerte,
quizá fue su ausencia causa,
y es el conde su heredero.
Esto emperatriz, Rosaura,
vengo a decirte y, también,
que dejo una gruesa armada
en ese puerto, que está
a vista de las murallas
de tu Corte y si me niegas
a mi primo, provocada,
no he de dejar en tus reinos,
ciudad, castillo, ni casa,
que no atropelle y destruya,
porque ya precipitada,
sin poderme resistir,
seré furia, incendio, brasa,
furor, estrago, ruina
de tu nombre, de tu fama,
de tu amor, de tu grandeza,
de tu gloria y de tu patria. (Caro de Mallén, 1653, fols. 168v-169r)

Lisbella trata, pues, de resarcir su honra como prometida del conde y, para ello, encara a la mujer que lo ha secuestrado. En su parlamento se observa cómo reclama educadamente a su prometido y sus palabras van adquiriendo mayor fuerza hasta describir la destrucción de Rosaura. El resto de los personajes presentes en escena cuestionan la veracidad del discurso y el bienestar mental de Lisbella, como por ejemplo Aldora que dice: «¿Esto es verdad o ficción? / Habla como apasionada» (Caro de Mallén, 1653, fol. 169r).

Al final de la comedia, se comprende que Rosaura y Partinuplés contraen nupcias porque, empleando las palabras de Tacón García, «como es norma en la comedia del siglo XVII, el matrimonio final supone la restauración del orden social amenazado» (2018, p. 30). Sin embargo, los versos que podrían atestiguar este acontecimiento son omitidos por la dramaturgia.

4. Conclusión

Cabe concluir que, tal y como se ha podido apreciar en el análisis precedente, *El conde Partinuplés* presenta a dos mujeres con un compendio de rasgos que se asemejan a los del tópico de la *mujer guerrera* y, en consecuencia, a los atributos del hombre guerrero. En ambos casos, su carácter belicoso podría estar justificado por la elevada posición social que ambas mujeres ostentan, pero la sociedad o, mejor dicho, los personajes masculinos las reprimen para encaminarlas u orientarlas hacia el paradigma social femenino de la época. Este caso es muy evidente en Rosaura, quien es obligada a contraer matrimonio a pesar de que no quiere casarse inicialmente.

Ambas son dos mujeres que en la época podrían tener un comportamiento varonil, pero, eso sí, sin llevar a cabo ningún tipo de enfrentamiento violento; muy al contrario que en la otra comedia de la dramaturgia, *Valor, agravio y mujer*, donde doña Leonor se bate en duelo con su burlador. No obstante, este tipo de violencia se encuentra plasmada en los enunciados que ambas mujeres pronuncian, pues tórnense como ejemplos la orden de ejecución clamada por Rosaura o la arenga bélica pronunciada por Lisbella, conductas propiamente masculinas.

A pesar de que *El conde Partinuplés* es una de las comedias poco conocidas de Caro de Mallén, muestra personajes femeninos contrarios al tópico de la *perfecta casada*, aunque al final de la pieza se intuyan las nupcias, porque como bien defiende Escabias, «[...] manifiestan con naturalidad sus deseos, los llevan a cabo sin reparos, viven su existencia tal y como ellas opinan y sienten que la han de vivir» (2015, p. 492). Por todo ello, puede afirmarse que *El conde Partinuplés* ofrece a dos claros exponentes del arquetipo de la *virgo bellatrix*, como lo son Rosaura y Lisbella. Dos mujeres fuertes que intentan, en todo momento, no ser sucumbidas por el orden social establecido.

5. Referencias bibliográficas

- Bravo Villasante, C. (1976). *La mujer vestida de hombre en el teatro español*. Sociedad General Española de Librería.
- Burbano Arias, G. (2006). El honor, o la cárcel de las mujeres del siglo XVII. *Memoria & Sociedad*, 10(21), 17-28.
- Caro, R. (2018). *Varones insígnies en letras naturales de la ilustrísima ciudad de Sevilla*. Universidad de Huelva.
- Caro de Mallén, A. (1653). El conde Partinuplés. Comedia famosa de doña Ana Caro dezima musa. En D. de Balbuena (Ed.), *Laurel de comedias: quarta parte de diferentes autores dirigidas a don Bernardino Blancalana* (pp. 135-170). Imprenta Real.
- Caro de Mallén, A. (1993). *El conde Partinuplés. Edición, introducción y notas de Lola Luna*. Reichenberger.
- Colón Calderón, I. (2018). Caro de Mallén y Soto, Ana. *Diccionario Biográfico Español*. Real Academia de la Historia. <https://dbe.rah.es/biografias/17213/ana-caro-de-mallen-y-soto>
- Domínguez Guzmán, A. (2001). De monjas y poesía de ocasión en la España del seiscientos. En M. J. Porro Herrera (Coord.), *Romper el espejo. La mujer y la transgresión de códigos en la literatura española: escritura, lectura, textos. (1001-2000): III Reunión Científica Internacional (Córdoba, diciembre 1999)* (pp. 41-50). Universidad de Córdoba.
- Escabias, J. (2015). Los locos personajes de Ana M^a Caro Mallén: Rosaura y Aldora de *El conde Partinuplés*. En M. Martín Clavijo, M. González de Sande, D. Cerrato y E. M. Moreno Lago (Eds.), *Locas: escritoras y personajes femeninos cuestionando las normas* (pp. 479-493). Arcibel.
- Gorlero, M. E. (2020). La soltería femenina: una fuente de sospechas. *Revista Movimiento*, 24, 23-29.
- Lázaro Niso, R. (2020). El motivo de las mujeres guerreras en Cubillo de Aragón. En F. Domínguez Matito, J. M. Escudero Baztán y R. Lázaro Niso (Coords.), *Mujer y sociedad en la literatura del Siglo de Oro* (pp. 97-112). Iberoamericana Vervuert.
- León, fray L. de. (1975). *La perfecta casada*. Espasa Calpe.
- Luna Rodríguez, M. D. (1992). *Ana Caro, una escritora profesional del Siglo de Oro. Vida y Obra* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. <http://hdl.handle.net/11441/41611>
- Marín Pina, M. C. (1989). Aproximación al tema de la *virgo bellatrix* en los libros de caballerías españoles. *Criticón*, 45, 81-94.
- McKendrick, M. (1974). *Woman and society in the Spanish drama of the Golden Age: A study of the mujer varonil*. Cambridge University Press.
- Montoussé Vega, J. L. (1994-1995). «Si me buscas, me hallarás». La configuración del discurso femenino en la comedia de Ana Caro *El Conde de Partinuplés*. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 44-45(2), 7-28.
- Ordorika, T. (2006). Entre la obediencia y la libertad. Una mujer española del siglo XVII. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 48(197), 21-33.

- Rodríguez Campillo, M. J., Jiménez López, M. D. y Bel Enguix, G. (2011). El disfraz varonil en el teatro español de los Siglos de Oro. *Triangle: Language, Literature, Computation*, 4, 69-85.
- Sánchez Dueñas, B. (2008). *De la invisibilidad a la creación. Oralidad, concepción teórica y material preceptivo en la producción literaria femenina hasta el siglo XVIII*. Editorial Renacimiento.
- Tacón García, A. (2018). «Esclava siendo señora»: Poder y agencia femenina en *El conde Partinuplés* de Ana Caro de Mallén. *Revista de Escritoras Ibéricas*, 6, 9-36. <https://doi.org/10.5944/rei.vol.6.2018.22075>
- Tacón García, A. (2019). La inversión de mitos y convenciones literarias en *El conde Partinuplés*, de Ana Caro de Mallén. En C. Mata Induráin y S. Santa Aguilar (Eds.), «*Ars longa*». *Actas del VIII Congreso Internacional Jóvenes Investigadores Siglo de Oro, JISO 2018* (pp. 405-416). Universidad de Navarra.

Didactic Audiovisual Translation. An Implementation of a Subtitling Task in a Classroom of Secondary Education

Traducción audiovisual didáctica. Implementación de una tarea
de subtitulación en un aula de educación Secundaria

Ikus-entzunezko itzulpen didaktikoa. Azpigitulazio-lan bat
implementatzea bigarren hezkuntzako gela batean

Edurne Goñi Alsúa

Public University of Navarre (UPNA)

edurne.goni@unavarra.es

<https://orcid.org/0000-0002-7488-2689>

Alba Azcona Magaña

Public University of Navarre (UPNA)

azcona.120973@e.unavarra.es

Recibido / Noiz jaso den: 18/07/2024

Acceptado / Noiz onartu den: 18/11/2024

Abstract

Research on the implementation of Didactic Audiovisual Translation (DAT) and, more specifically, using subtitling tools in the language classroom is abundant; nevertheless, there is a dearth of studies exploring its use for acquiring grammar in Secondary Education (E.S.O.). In this study, we present the results of a project based on DAT, the Subtitling News, which was implemented in a class of the second year of E.S.O. Students completed a subtitling task individually, and merged the individually subtitled pieces into one group project. After the completion of the subtitling, both groups answered a satisfaction questionnaire. The results, positive on both aspects, offer teachers insights into a new methodology to be carried out in their secondary education classes to improve grammar knowledge in a motivating way using subtitling tools.

Keywords: didactic audiovisual translation (DAT); subtitling; passive voice; ESL; motivation.

Summary: 1. INTRODUCTION. 2. LITERATURE REVIEW. 2.1. Audiovisual Translation and Didactic Audiovisual Translation. 2.2. Subtitling. 2.4. Subtitling and Motivation. 3. METHODOLOGY. 3.1. Participants. 3.2. Materials. 3.3. Procedure. 3.4. Instruments and data collection. 4. RESULTS. 4.1. Results on Language Acquisition. 4.2. Results of the Questionnaire. 5. DISCUSSION. 6. PEDAGOGICAL RECOMMENDATIONS. 7. CONCLUSIONS AND LIMITATIONS. 8. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES. ANNEXES. Annex 1. Pretest. Annex 2. Post test. Annex 3. Questionnaires.

Resumen. Las investigaciones sobre la implementación de la traducción audiovisual didáctica (TAD) y, más específicamente, sobre la aplicación de herramientas de subtitulación en las clases de lengua extranjera son abundantes; sin embargo, se aprecia una cierta carestía en investigaciones que exploren su uso en la adquisición de la gramática en educación secundaria obligatoria (ESO). En este estudio se presentan los resultados de una implementación basada en la subtitulación, el proyecto *Subtitling News*, desarrollado en una clase de segundo curso de ESO. Los alumnos llevaron a cabo individualmente una tarea de subtitulación de noticias que unieron para conformar un proyecto grupal. Siguiendo la metodología experimental, ambos grupos (control y experimental) completaron un pre y un post-test y un cuestionario de satisfacción cuyos resultados, positivos en ambos casos, ofrecen a los profesores un nuevo método aplicable en sus clases para mejorar la adquisición del contenido gramatical de manera motivadora.

Palabras clave: traducción audiovisual didáctica (TAD); subtitulación; voz pasiva; ESL; motivación.

Laburpena. Ikerketa ugari daude ikus-entzunezko itzulpen didaktikoaren (IID) inplementazioari buruzkoak, eta, zehazkiago, atzerriko hizkuntzako eskoletan azpitoluzio-tresnak aplikatzeari buruzkoak; aldiz, ikerketa gutxi daude derrigorrezko bigarren hezkuntzan (DBH) gramatika ikasteen itzulpen hori nola erabiltzen den aztertzen dutenak. Ikerketa horretan, azpitoluzioan oinarritutako inplementazio baten emaitzak aurkezten dira, Subtitling News proiektua, DBHko bigarren ikasmailako eskola batean garatua. Ikasleek talde proiektu bat sortzeko elkartu zituzten berrien azpitoluzio lan bat egin zuten banaka. Metodologia esperimentalari jarraituz, bi taldeek (kontrola eta esperimental) aurreko test bat eta ondoko test bat eta gogobetetasun mailari buruzko galdetegi bat egin zituzten. Bi kasuetan emaitza positiboak izan ziren, eta irakasleei beren eskoletan aplikagarria den metodo berri bat eskaintzen diete, eduki gramatikala modu motibatzailean hobeki ikasteko.

Gako-hitzak: ikus-entzunezko itzulpen didaktikoa (IID); azpitoluzioa; ahots pasiboa; ESL; motibazioa.

1. Introduction

The objective of this study is to explore the efficacy of Didactic Audiovisual Translation (DAT) in the teaching of grammatical content (passive sentences) in the context of English as a foreign language (EFL). The traditional approach to grammar teaching has been replaced by more contextualized methods, which focus on authentic language use and meaningful acquisition such as DAT, featured by its integration of audiovisual materials in the classrooms (Lertola, 2019, 2021). Previous research has proven the success of using DAT to improve motivation among students (Baños & Sokoli, 2015; Zabalbeascoa, *et al.*, 2015), the acquisition of language content (Fazilatfar *et al.*, 2012; Gorjian, 2014; Soler-Pardo, 2020; Goñi-Alsúa & García Jaurena, 2021). Also, several scholars have proven its efficacy in the development of the language skills, such as the oral skills (Talaván & Rodríguez-Arancón, 2014; Sanchez-Requena, 2016; Talaván, 2019a; Elejalde, 2024), written skills (Talaván & Rodríguez-Arancón, 2024), in the development of the competences (Santiago Vigata, 2011) or to foster language skills in general (Incalcaterra *et al.*, 2014; Bausells-Espín, 2022; Bobadilla-Pérez & Carvallo de Santiago, 2022; Tinedo-Rodríguez, 2024). We also count on long term

investigations on the role of pedagogical translation over time (Lertola, 2018), or the results of TRADILEX project (Fernández-Costales *et al.*, 2023).

This study aims to enlighten the effectiveness of using this methodology for acquiring grammatical knowledge in the context of Spanish secondary education, an area that has scarcely been researched. We count on studies on several aspects, as on the efficacy of the combination of task-based learning and subtitling (Ragni, 2018) or the role of subtitling in CLIL (Fernández-Costales, 2021). Although there is insufficient research examining the efficacy of pedagogical subtitling for English grammar learning in Spain, the limited number of studies that have pursued this line, Goñi-Alsúa and García Jaurena (2021), Rivera and Sánchez (2022) or Domelo and Goñi-Alsúa (unpublished Master Thesis) have yielded encouraging outcomes.

In order to achieve the stated aims, students enrolled in a class of the second course of E.S.O. were required to complete both an individual and a collaborative didactic unit. This involved the translation and creation of Spanish subtitles from a selection of English audiovisual material. The students were divided into two groups (experimental and control) and completed a pre-test, a post-test, and a questionnaire to collect data. *The Subtitling News* project had two main objectives: firstly, to demonstrate the effectiveness of this approach for learning the passive voice and secondly, to show that the use of direct subtitling constitutes a context which motivates E.S.O. students.

2. Literature review

2.1. Audiovisual Translation and Didactic Audiovisual Translation

According to Díaz-Cintas (2008, p. 1), audiovisual translation (AVT) «began long time ago, on the eve of the 20th century, with the invention of the *cinematographe* in 1895», becoming a necessity to reach new audiences in the 1920s. Along the century, AVT has existed as a professional practice and, since the 1990s, it «has gained well-deserved visibility thanks to the proliferation and distribution of audiovisual materials in our society» (p. 1).

Chaume (2004) defined AVT as a specific type of translation that deals with texts, which simultaneously convey information through two different channels: visual and acoustic. Thus, this methodology integrates both verbal and non-verbal information. Lertola describes AVT as «the transfer of verbal language in audiovisual media and it is usually used as an umbrella term which refers to screen translation, film translation, multimedia translation, or multimodal translation» (2019, p. 1). She keeps explaining that AVT is constituted of two principal modes:

captioning, which encompasses written language, and revoicing, which is based on orality, and can be performed interlingually or intralingually.

The utilisation of audio-visual materials as pedagogical resources in EFL classrooms has been a prevalent practice for several years. Danan investigated the potential effects of applying AVT to language learning, stating that students would eventually demonstrate «enhanced vocabulary acquisition, register awareness, emphasis on concision, delivery practice, and mastery of paralinguistic elements» (2010, p. 441). However, with the advent of the communicative approach, there has been a notable increase in interest in language productions, particularly in relation to the implementation of these materials. According to Richards and Rodgers (2014, p. 237):

The use of audio-visual materials has been a feature of language teaching for many years. These materials can be used to improve listening comprehension, vocabulary acquisition, and pronunciation. However, with the communicative approach, there has been a shift in the way that audio-visual materials are used. Now, they are often used to promote language production, as well as to improve listening comprehension.

Díaz Cintas (2012) expanded on the use of AVT in the EFL classroom, enumerating the most important principles, which support its use. The first is the Input Hypothesis by Krashen, stated in 1987. Krashen explained that students only learn if they can understand, and that to grasp expressions or vocabulary above their level of competence, they must be helped using extra-linguistic clues accompanying the original language and by their knowledge of the world. Thus, students must be provided with comprehensible information, and coined the term *comprehensible input* to refer to information, which is slightly above the competence of the student and that stimulates the desire to learn. At this point, students must focus on the meaning, not on the form. It is clear, according to Díaz Cintas (2012), the relationship between this hypothesis and the use of audiovisual material, as videos offer students both comprehensible information (as images and sounds), and paralinguistic clues (intonation, rhythm or movement) that can help them understand the original meaning as «we acquire spoken fluency not by practising talking but by understanding input, by listening and reading» (Krashen, 1987, p. 90).

The second principle was also coined by Krashen (1987), the *affective filter hypothesis*. According to this, there is a filter referring to the affective factors which can influence both positively and negatively in the development of oral comprehension, such as self-esteem, motivation or the level of anxiety. This way, if an activity causes anxiety (i.e., affective filter high), it is likely that the student does not perform well; on the contrary, if the level of motivation is high because the level of anxiety is low (i.e. affective filter low), the student's responses will be

positive, leading to better learning. Thus, the lower the affective filter of the student is, the higher the predisposition to acquire the language will be. Regarding AVT, if the choice of both scenes and audiovisual tools is adequate, the affective filters will be low, allowing students to a better learning.

Conversely, Talaván and Lertola (2022, p. 26) define DAT as «an instructional strategy of pedagogical translanguaging (already applied as such in Wilson, 2020), provided that it comprises a number of AVT modes that involve written as well as oral language transfer procedures, namely subtitling, voice-over, dubbing, audio description, and subtitling for the hard of hearing». As Talaván explains (2020), DAT modes may involve two or more languages, occur within the same language or, even, encompass intersemiotic translation (as in the case of audiodescription), being the language transfer either standard or reverse. Both didactic captioning and revoicing modes employ audiovisual input in a multimodal context, thereby enabling learners to develop integrated language skills, including receptive skills (reading and listening) as well as productive skills (writing and speaking). Talaván (2020) expands that this approach utilises authentic audiovisual material to provide learners with contextualised and realistic exposure to the target language, thus facilitating the acquisition of language skills through methods that integrate both the translation of the content, and its pedagogical adaptation to optimise educational outcomes. On the other hand, she argues that this field has a solid base, shaped by several national and international projects such as LeViS, Babelium, ClipFlair or PluriTAV.

As students live in a multimodal world, and these materials are easy to access, DAT has become the centre of attention of several scholars who have attempted to test its pedagogical potential. To give a general view, Kumai (1996), Chiu (2012), Wakefield (2014), He and Wasuntarasophit (2015), Sánchez-Requena (2016) or Elejalde (2024) have proven its efficacy to train oral skills, such as rhythm, phonetic competence, fluency, intonation and pronunciation. Siregar (2018) and Murtisari *et al.* (2020) noted that by practising these translation-based methods, students improved their grammar ability, and Talaván and Rodríguez-Arancón (2024) appreciated advancements in writing. Regarding the Competences, DAT can develop cultural awareness (Talaván & Rodríguez-Arancón, 2014; Castro-Moreno, 2021) and competences in general (Ibañez Moreno, Vermeulen & Jordano, 2016). Goñi-Alsúa and García Jaurena (2021) and Bobadilla-Pérez and Carvallo de Santiago (2022) answered positively to the implementation of DAT in secondary education. Scholars have also researched on students' perceptions (Bausells-Espín, 2022) and on teachers' perceptions (Fernández-Costales, 2021). Other research proved that DAT is an effective tool, not only in the teaching of the L2, but also in the acquisition of the L1 (Soler Pardo, 2017), can be integrated in Service-Learning projects (Tamayo, 2016), in the health field (Fernández-Costales & Talaván, 2022) and promote gender awareness (Tinedo-Rodríguez, 2024).

The most extensive and complete project on DAT carried out to date is TRADILEX as outlined by Talaván and Lertola (2022, p. 25):

TRADILEX aims to determine the improvement in FLL –mainly English as a Foreign Language– through the use of didactic AVT. In order to enhance learners' communicative competence, as well as reception, production and mediation skills in an integrated manner, a methodological proposal offering a didactic sequence of captioning and revoicing tasks including subtitling, voice-over, dubbing, audio description (AD), and subtitling for the deaf and hard of hearing (SDH), has been developed.

The project proposes two sequences of fifteen lesson plans based on DAT activities for B1 and B2, to be carried out in an online format over a period of four months. Each lesson plan is designed to last 60 minutes and is proposed to be completed on a weekly basis, in accordance with a strict sequence: «3 lessons on subtitling, 3 on voice-over, 3 on dubbing, 3 on audio description (AD) and 3 on subtitling for the deaf and hard of hearing (SDH)» (Talaván & Lertola, 2022, p. 28). Students are required to watch a two minute video clip, but work with just one minute of the video. The tasks have been meticulously designed to adhere to a consistent structure, comprising a 10-minute warm-up, a 5-10 minute video viewing with accompanying activities, a 30-minute AVT task, and a 15-minute productive or receptive post-task.

Fernández-Costales *et al.* (2023, p. 22) explain that

TRADILEX project (<https://plataformavirtual.tradilex.es>) worked on the principle that it was necessary to research the application of DAT from a broader perspective and by using a robust research design, with a considerable sample size made up of participants from diverse national locations.

In order to achieve this objective, 566 participants from the National University of Distance Education, the universities of A Coruña, Almería, Castilla-La Mancha, Córdoba, Jaume I, Lleida and the European University of Madrid carried out a series of tasks related to audiodescription, dubbing, voiceover, SDHH and subtitling with the following research objectives in mind (Fernández-Costales *et al.*, 2023, p. 23):

- 1) Analyse the impact of DAT on oral production.
- 2) Analyse the impact of DAT on written production.
- 3) Analyse the impact of DAT on oral reception.
- 4) Analyse the impact of DAT on written reception.
- 5) Evaluate the progress of L2 skills and knowledge of AVT throughout the didactic intervention.
- 6) Evaluate the participants' perception during the didactic intervention (p. 23).

The finds indicate that DAT has a beneficial impact on the English language learning process, with students demonstrating improvement in the four linguistics skills. Additionally, notable progress was observed in the students' skills regarding DAT. Moreover, students expressed a favourable perception of the use of DAT as a didactic tool and of the didactic intervention, indicating a clear preference for the modalities with which they are more familiar, subtitling and dubbing.

In light of the aforementioned evidence, it can be reasonably asserted that «DAT is a versatile tool that can be used at different educational levels (primary, secondary and university) and can be included both in traditional learning and in hybrid or virtual modalities» (Fernández-Costales *et al.*, 2023, p. 30).

2.2. Subtitling

According to Talaván *et al.* (2023, p. 3), subtitling is «the transfer of the linguistic information included in the aural channel (and sometimes textual information that may appear within the visuals) in written form, appearing usually in small font, centered at the bottom of the screen». As far back as 1988, Vanderplank understood that subtitling «far from being a distraction and a source of laziness, subtitles might have a potential value in helping the learning acquisition process by providing learners with the key to massive quantities of authentic and comprehensible language input» (pp. 272-273). Some years afterwards, Díaz-Cintas (2012) stated the following types of subtitles:

1. Intralinguistic standard (audio in L2 and subtitles in L1)
2. Interlinguistic inverse (audio recording in L1 and subtitles in L2)
3. Intralinguistic in L1 (both audio and subtitles in L1)
4. Intralinguistic in L2 (both the audio and subtitles in L2)
5. Bilingual (audio in a language and subtitles in L2 and L1)

The use of subtitles in the classroom, according to Díaz-Cintas (2012), can be active or passive: active subtitling requires students both to consume subtitled materials and to, most importantly, create their own subtitles, while the passive use implies the use of subtitles as a support. In this case, the input received does not imply an active interaction with the subtitles. Didactic subtitling involves the creation of educational tasks in which students translate and subtitle using the specific strategies related to the mode through technology (Talaván *et al.*, 2023).

Talaván (2006, 99. 43-44) summarises the benefits of using subtitles when learning the L2:

- Their use bridges the gap between reading and listening skills.
- Students can learn to process text in the foreign language rapidly and improve rapid reading, by trying to keep up with the subtitles that accompany the dialogues.

- Students can learn how to pronounce many words, consciously and unconsciously.
- Subtitles allow learners to follow the plot easily.
- Learners can develop word recognition skills.
- Captions can reinforce the understanding of English context-bound expressions, and help learners to acquire new vocabulary and idioms.
- Students can understand humour (such as jokes) that would be hard to recognize without the help of the captions. Humour can be a difficult, but rewarding subject for the language classroom (Loneragan, 1989), and subtitles help to understand it, enhancing the enjoyable character of the activity.
- Subtitles can enhance students' concentration in the following lines.
- Finally, subtitles can motivate students to study English outside the classroom context, especially by watching TV and cinema, and listening to the original dialogues.

In regard to the advantages of didactic subtitling, Lertola (2018) indicates that when subtitling, learners engage in a range of activities, including translation and subtitling, as well as watching and listening to the multimodal source. This approach has the potential to broaden the scope of the four traditional skills of audiovisual communication and multimodality, which, as Zabalbeascoa *et al.* (2012) suggest, may be considered overly restrictive. Thus, the use of subtitles not only facilitates the advancement of the aforementioned linguistic skills, but also enhances the comprehension of cultural and paralinguistic elements. Furthermore, Álvarez (2017) explains that subtitling situates students at the core of their learning process, and promotes cooperative learning, enabling learners to practice the L2 within cultural contexts. An additional benefit, posited by Talaván (2019b), is that the language used in audiovisual media can be helpful as the dialogues featured simulate authenticity as the overlaps, inaccuracies and hesitations, which are usually found in real conversations, are avoided. Also, the dialogues imitate real-life situations, thus exposing students to real communicative contexts.

Several scholars have researched the didactic implementation of subtitling, all of them reporting positive outcomes regarding the acquisition of the language (Rubin, 1990; Williams & Thorne, 2000; Talaván 2010, 2011; Borghetti, 2011; Lertola, 2012; Borghetti & Lertola, 2014; Incalcaterra *et al.*, 2014; Talaván & Rodríguez-Arancón, 2014; Talaván *et al.*, 2016; Lertola & Mariotti, 2017; Reig Gascón 2017; Aksu-Ataç & Köprülü-Günay, 2018; Alonso-Pérez, 2019; Talaván, 2019b; Goñi-Alsúa & García Jaurena 2021; Soler Pardo, 2020; Fernández-Costales, 2021; Vermeulen & Escobar, 2021; Díaz Cintas & Wang, 2022; Talaván & Rodríguez-Arancón 2024).

2.4. Subtitling and Motivation

As Nunan (2004) explains, a means of attaining more meaningful learning is to devise a product that offers engaging interactions, wherein the tasks in the foreign language engage with the learners. This is where AVT is particularly effective, offer-

ing the opportunity to achieve that style of language production and becoming one of the principal pedagogical strategies under research. One of the key objectives of subtitling is to motivate learners to acquire the L2 by providing them with an engaging and enjoyable process (Talaván, 2010; Vanderplank, 2010; Lertola, 2019). Díaz-Cintas (2012, p. 103) adds that «subtitles in general seem to have to advantage of motivating people –who are not usually keen on reading– to read by employing typical products of the popular culture, such as movies and television series».

As posited by Bobadilla-Pérez and Carballo de Santiago (2022), a task of video subtitling can be less threatening than other activities for students, thereby assisting in the reduction of their affective filter and the facilitation of auditory processing (Baltova, 1994). As previously stated, Krashen (1987) put forth the hypothesis that reducing students' affective filters enhances their language acquisition. This process is influenced by key factors, including anxiety, motivation, and self-esteem. As previously mentioned, didactic subtitling tasks contribute to increased student motivation, which in turn lowers their affective filters and facilitates language acquisition.

It can be argued that didactic subtitles represent a beneficial support for students, as this AVT mode fosters a sense of confidence in students (AIOkaily, 2019). This contrast with the use of bare materials, which have been found to elicit higher levels of insecurity and anxiety in students (Talaván, 2012), impacting in their overall performance in the acquisition of the language.

As it has been shown, many studies have analysed the positive effects of using DAT in L2 classrooms. However, there is a notable gap of studies regarding its implementation in secondary education. Therefore, the aim of this study is to prove that the use of DAT improves the acquisition of grammar content. Following the experimental method, the research questions aimed to strengthen two aspects of the existing literature:

Research Question 1. Is interlingual didactic subtitling (Spanish L1 and English L2) an effective method for 2nd ESO students to acquire knowledge of the passive voice?

Research Question 2. Is interlingual direct subtitling a method that engages and motivates 2nd E.S.O. students to learn English?

3. Methodology

3.1. Participants

The research was conducted in a public E.S.O. institute, located in a middle-class district of Pamplona, Spain, with almost 700 students and around 90 teachers, which has three different language programmes: (3 hours of EFL per

week + 100% of the curriculum in Spanish), plurilingual (3 hours of EFL + 25% of the curriculum in English) and British (5 hours of EFL + 70% of the curriculum in English). The students in this project were in 2nd E.S.O. (13-14 years of age) in the plurilingual programme, who received three hours of instruction of EFL per week, with a CEFR level of proficiency of A2.

Students were divided into two homogeneous groups by the class teacher. The experimental group was formed by 17 students (10 males and 7 females), and the control group consisted of 16 students (12 males and 4 females). For several reasons such as absenteeism or lack of completion of the project, the assessment regarding the acquisition of the language was limited to 12 and 13 students respectively, and the motivation questionnaire was completed by 16 teenagers in each group.

3.2. Materials

Students worked with their personal Chromebooks, having access to a Google Drive folder with the original audio-visual content (videos and English subtitles), as well as their own folder to export their final product (Spanish-subtitled short videos). A total of nine videos were selected from *News in Levels* (<https://www.newsinlevels.com>), which provided an audio recording, subtitles, a worksheet with the transcription of the news item, a brief glossary, a section to identify and translate passive sentences from the multimodal text, along with a YouTube video for each news item. The videos chosen covered a selection of topics such as health, environment, social networks, international culture and current affairs, and were edited and adapted to ensure a similar length, lasting from 40 seconds to one and a half minutes, and between 9 and 20 subtitle translatable units.

The tool employed to subtitle was Subtitle Horse (<https://subtitle-horse.com/>) and students used ClipChamp (<https://clipchamp.com/es/video-editor/>) to edit the videos. Meanwhile, the control group continued with the usual class materials: the textbook (*Advanced English in Use 2*, Burlington Books) and resources downloaded from online pages such as *Liveworksheets* website (<https://www.live-worksheets.com/>).

3.3. Procedure

To start with, both groups fulfilled a pre-test (Annex 1) proposed to assess the students' level of knowledge on the topic, passive voice. After the pre-test, the experimental group participated in the *Subtitling News* project in four sessions with the trainee teacher, whilst the control group continued the course programme stated by their regular teacher. During the final session, a post-test

(Annex 2) was conducted for both groups, which included the same questions as those in the pre-test. Both tests were composed with the help of the class teacher, as he was aware of the level students and the needs of the subject. To conclude, the students filled in a satisfaction questionnaire (Annex 3), which sought to ascertain their opinions of the methodologies employed and the acquisition of grammar content.

The first session of the experimental group started with a theoretical explanation of the passive voice (present and past simple tenses), the process of transforming active voice sentences into passive ones and their translation into Spanish. In due course, an explanation of the project was provided, working groups were distributed and each student was required to translate directly and subtitle at least two news videos. Then, they were given an explanation of how to subtitle and the operation of Subtitle Horse. In it, students imported the news videos and their corresponding English subtitles, translated and wrote the Spanish sentence beneath them, after which the original text was deleted. As students worked with pre-existing English sentences, the process of translation became self-directed. The final step involved exporting the subtitles.

In the second session, the objective was to work independently and translate the subtitle file of at least one news item, which included from one to three sentences in the passive voice. Students were given a «cheat sheet» with the formal aspects of subtitling. Each news item was accompanied by a worksheet containing the transcript, a glossary, and an exercise to support the acquisition of this grammatical item.

During the third session, students continued working independently on their assigned news items. The objective was to translate an additional piece of news so that each student had a minimum of two.

In the last session, students worked in groups on a shared Chromebook to merge the videos that they had created individually into a single, cohesive one, which was edited using the *ClipChamp* website. The last step involved exporting the videos in .mp4 format to create the final product. The ideal framework was for each student to have subtitled two videos; nevertheless, some students did not submit any, others only completed one and a few of them subtitled three videos. This is the reason why the final outcome consisted of five videos of different lengths, each containing various news items.

3.4. Instruments and data collection

As explained before, this research utilized a pre-test and a post-test to gather qualitative information and a final satisfaction questionnaire to obtain quantitative and qualitative results. Both the pre-test and the post-test were administered

in a written format with 20 assessable exercises, distributed into 5 different questions, divided into 3 types: two different exercises on passive voice tense conjugation in simple present and simple past of affirmative and negative sentences («Many cars ____ in Japan (make)», «Messi and Ronaldo ____ all over the world (know)», «The pictures ____ by Picasso (paint)», or «The package ____ deliver on time (be not)»); one exercise on the transformation of affirmative, negative sentences and questions into passive voice («People speak Portuguese in Brazil», or «Did the mechanic repair the car?»); one exercise on the transformation of news headlines of affirmative, negative, present and past, simple and subordinate sentences into passive voice («The authorities didn't recover the stolen artwork», «Elon Musk bought Twitter for 44 million dollars» or «A driver who was under the influence of alcohol caused the accident»); to finish with, one exercise on direct translation of simple past, simple present and present continuous passive sentences («July was invited to a party», «A new stadium is being built», «This alarm is used in case of emergency»).

The questionnaire (see Annex 3) was designed by both the class teacher and the pre-service teacher, and conducted using Google Forms, which proved to be an efficacious tool for the gathering of this type of information. The surveys for the experimental and control groups differed in their specific content but shared a similar thematic structure. The experimental group was questioned about their experiences and attitudes towards the use of subtitling tools for English language learning, as well as their satisfaction with working individually on a group project. The control group was asked to share their experiences and was presented with the work produced by the experimental group, along with a series of questions designed to ascertain their interest in participating in a similar project.

The surveys were anonymous and comprised 10 questions. Seven of the questions employed a Likert scale (disagree, somewhat disagree, neither agree nor disagree, somewhat agree, agree) to obtain quantitative results. The remaining three questions were open-ended, requesting that students justify their responses or provide additional comments. A qualitative analysis will be conducted on the results obtained from the aforementioned questions.

In the context of secondary education, we must focus on the needs of the in-class teachers. The students (pre-service teachers) implement their projects (in this case DAT) in a manner that is consistent with the curricular contents of the period of the internship. This is the reason why the tests and the questionnaires are tailored to the specific requirements of the moment. Students follow a satisfaction questionnaire basic model, which is in-site adapted for its use with the inputs of the in-class teacher.

4. Results

4.1. Results on Language Acquisition

Both the pre and the post-test were formed by five exercises, divided into three different types. In the first and second exercises of both tests, students had to conjugate the verbs provided in the infinitive form to create passive sentences in present and past tenses, respectively. In the third exercise, pupils were required to transform the sentences from active to passive voice in simple present and simple past (affirmative sentences and a question), while the fourth required the same procedure, but the sentences were, in fact, news headlines. Finally, in the fifth exercise, students had to translate passive sentences from English into Spanish. Both, the pre and post-tests added 20 answers in total each.

The general results (see table 1) show that both groups improved. The experimental group scored a bit higher than the control group in the pre-test 56.25% and 51.92% respectively, although the difference was not statistically significant. Nevertheless, in the post-test test, the general improvement was more than double than in the control group, as the experimental group increased by 13.75 percentage points, achieving a 70% rate of correct responses. On the other hand, the control group improved the number of correct answers as well, although the percentage of improvement was lower, at 5 points, moving from 51.92% to 56.92% correct responses.

Table 1. General results

	Experimental Group (12 students x 20 items)		Control Group (13 students x 20 items)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Correct questions	135/240	168/240	135/260	148/260
% of correct questions	56.25%	70%	51.92%	56.92%
Average mark	11.25/20	14/20	10.38/20	11.38/20
Improvement percentage points	13.75		5	

The following charts show the scores categorized by type of exercise. Table 2 reflects the answers to the two exercises on conjugation. In this case, the experiment started with 56.25% of correct answers, to achieve a 63.54% of correct answers, this is, 7.29 improvement points. The control group scored lower in the pre-test, with 47.12% of correct answers, reaching 64.42% in the post-test, which means an improvement of 17.30 percentage points. As shown, both groups improved, especially the control group, with an ample upgrading in their scores.

Nonetheless, if we compare the final results of both groups, we appreciate that they were practically similar. We must bear in mind that the control group devoted most of the practice time to this type of conversions.

Table 2. Conjugation exercise results

	Experimental Group (12 students x 8 items)		Control Group (13 students x 8 items)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Correct questions	54/96	61/96	49/104	67/104
% of correct questions	56.25%	63.54%	47.12%	64.42%
Improvement percentage points	7.29		17.30	

Frequent errors in both groups were confusing the present simple and present perfect passive tense, resulting in miss-constructions such as *have given instead of «is given», or with the past perfect tense, such as *had surprised instead of «was surprised», and with the negative form of both tenses. Several errors were also noted concerning the past participle of irregular verbs in the test responses such as *is knowed instead of «is known» or *was stealed instead of «was stolen». This shows that, regardless of the approach used, all learners have recurrent problems when memorising irregular verbs.

The following two exercises, third and fourth, required the transformation of the sentences from active into passive voice. Following the type of sentences provided in the project, all of them in exercise four were in news's context. The results of both exercises also differed notably between the two groups (see table 3). In both groups, the pre-test scores were similar, with 51.04% of correct answers in the experimental group and 50% in the control. Nevertheless, the first showed an improvement of 13.54 percentage points, reaching 64.58%, while the control group's results were narrowly worse, moving from 50% to 46.15%, minus 3.85 percentage points.

Table 3. From active to passive exercises results

	Experimental Group (12 students x 8 items)		Control Group (13 students x 8 items)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Correct questions	49/96	62/96	52/104	48/104
% of correct questions	51.04%	64.58%	50%	46.15%
Improvement percentage points	13.54		-3.85	

The most common error committed by the students was connected with the transformation of sentences, as some of them simply rephrased the active voice, providing answers such as *Every day somebody waters the plants (original: Somebody waters the plants every day) instead of «The plants are watered every day (by somebody)». One of the sentences which presented the most incorrect responses was the question «Did the hairdresser cut your hair?» with answers such as *Did your hair was cut by the hairdresser?, indicating that the structure was complex for the students. Although to a lesser extent than in the previous section, we could observe errors in verb conjugation, as well.

To finish, the results of the last exercise, the direct translation of sentences, show a meaningful difference between the two groups (see table 4). The pre-test outcomes were, to some extent even, with 32 and 34 correct answers respectively; however, it was after the development of the project that the experimental group showed remarkable improvement, as the control group remained nearly stagnant, with 33 correct answers, while the experimental group obtained 45 correct ones, showing an upgrade of 27.09 percentage points, in contrast to the control group which achieved an improvement of 1.92 percentage points.

Table 4. Translation exercise results

	Experimental Group (12 students x 4 items)		Control Group (13 students x 4 items)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Correct questions	32/48	45/48	34/52	33/52
% of correct questions	66.66%	93.75%	65.38%	63.46%
Improvement percentage points	27.09		1.92	

Although students used both the regular passive and the *pasiva refleja*, they demonstrated a tendency to make literal translations of the sentences, being this a habitual mistake for Spanish speakers. This way, we observed errors in both the pre-test and post-test, such as **Estos cuchillos son usados* instead of «*se usan*». Although this is not considered an incorrect sentence, it is a transposition viewed as a style mistake. In addition to this, there were also other grammatical errors, such as the translation of the verb to be as in **Los teléfonos móviles no son permitidos*, together with other orthotypographical errors in the L1.

We would like to underline the results of the translation exercise in which the experimental group showed an improvement of 27.09 points, which means an outstanding upgrade of 26.49 points.

4.2. Results of the Questionnaire

The questionnaire contained two types of questions, the first referred to the satisfaction regarding the methodology employed by the teachers, and the second referred to the task-based method. In this part, we are going to focus only on the answers to the questions related to subtitling, the project and the students' reflections on grammar acquisition. As we have explained, only sixteen students in each group completed this last part of the research.

According to the students' responses (see figure 1), the experimental group was satisfied with the approach employed, as 15 out of 16 students rated the experience in a highly positive way, with the majority of them marking it as 5/5, and just one rating it with a passing mark.

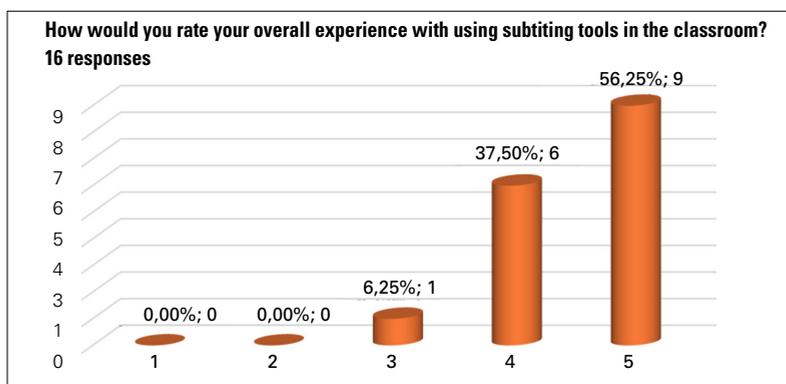


Figure 1. Experimental group's overall experience.

As we have explained before, the control group students were informed about the procedures implemented and watched the final videos with the subtitling work. In response to the question about their opinion on the project (see figure 2), their answers were the following:

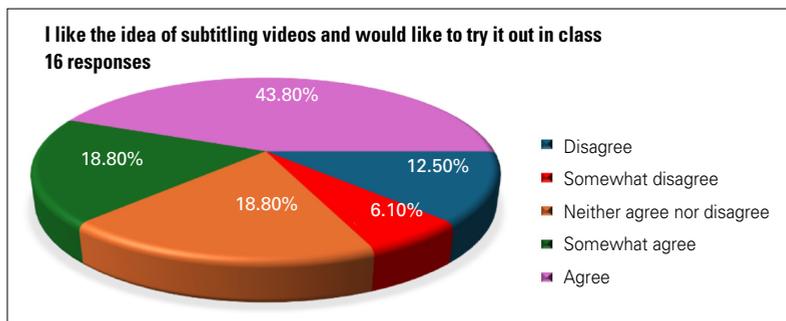


Figure 2. Control group opinion on the subtitling project.

As seen, 62.60% of the students felt interested in participating in a subtitling activity, 43.8% agreed to the answer and 18.8% agreed to a certain extent. The 28.8% showed indifference, 12.5% showed strong disinterest, and just one student showed disinterest towards this type of implementation. Thereby numbers in the control group indicate that the majority were attracted to this type of activity.

Additionally, the survey proved the students' self-perception of grammar acquisition, based on the methodology implemented by their teachers (see figure 3). The graph on the right corresponds to the control group, while the one on the left to the experimental group.

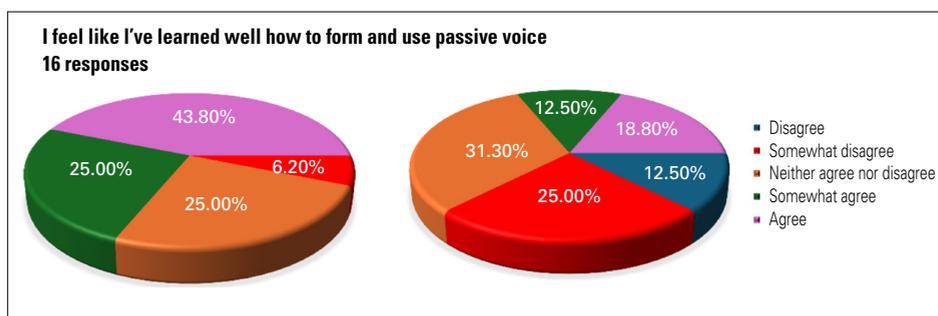


Figure 3. Experimental group (left) and control group (right) learning sensations.

The answers show discrepancies. In the experimental group, most students 68.8% feel that they have learnt, while 31% are not sure of their learning; none of them disagree with the statement. On the other hand, the control group felt more insecure towards the acquisition of the passive voice, as 37.50% of them affirmed that they had not learnt it accurately, 31.3% feel insecure about their learning and 31.3% show agreement, half the percentage of the students in the experimental group. The experimental group revealed a positive attitude towards their process of learning the passive voice, thereby aligning with the results of the post-test.

Regarding the following question, on the opinion of students of the control group towards the traditional methodology (figure 4), 31.3% of them somewhat like the way grammar is taught, while the rest of them, 43.8% do not show appreciation, and the 24.9% dislike the traditional method, and none of the students enjoy it.

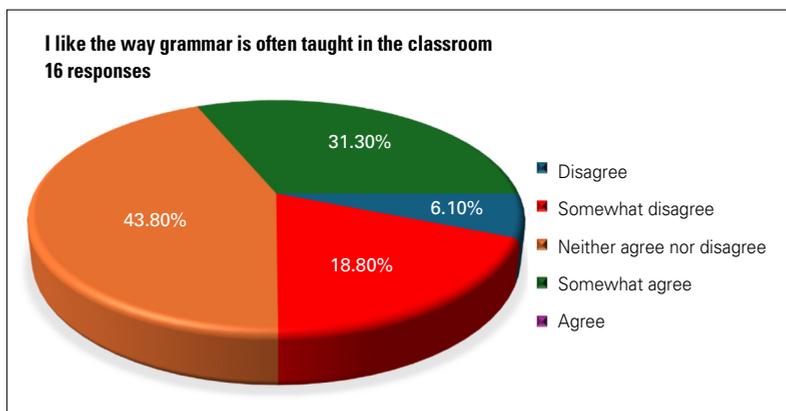


Figure 4. Control group opinion on traditional methodology

These results align with the results of figure 3, as a high proportion of students showed their disgust towards the traditional teaching methods implemented.

In parallel, the experimental group was asked if they would recommend subtitling tasks. As we can observe, the response is outstandingly positive (see figure 5). 81.3% of students would recommend subtitling, 12.5% somewhat would, while just one (6.2%) was not sure. The previous outcomes on learning were reinforced by the fact that 93.80% of the students would recommend the use of subtitling,

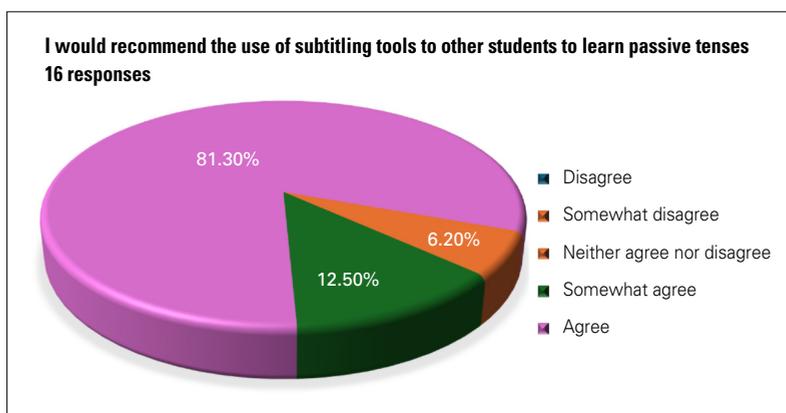


Figure 5. Experimental group answers regarding their recommendations.

The following two diagrams (figures 6 and 7) display the students' perspective on the approach implemented to acquire the passive voice. Regarding the control group, figure 6 shows that the percentage of students who preferred subtitling is outstandingly lower, just 43.7% and another 6.2% do not show preferences. Nonetheless, the most remarkable finding is that half of them (50.1%) did not feel at ease with the in-class traditional methodology, which, as explained, was based on the textbook, some interactive worksheets and the workbook.

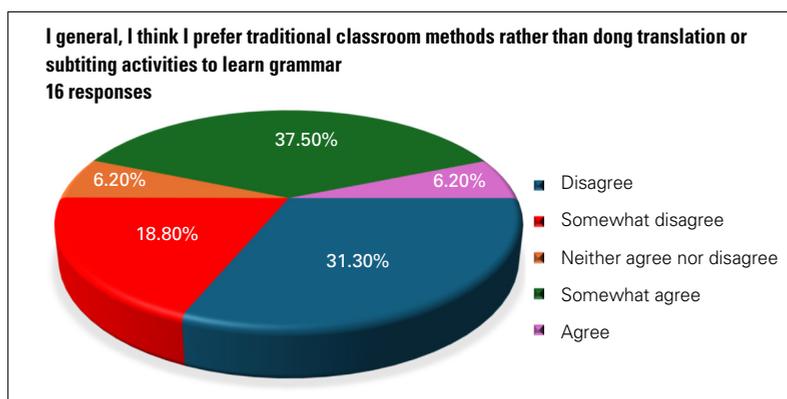


Figure 6. Control group methodology preference

On the other hand, the experimental group (see figure 7) received positively the implementation of subtitling (43.8% totally agreed with the statement, 43.8% somewhat agreed and 12.5% did not define). Moreover, none of them showed rejection towards the implementation. Thereby, they clearly preferred this approach rather than more conventional ones.

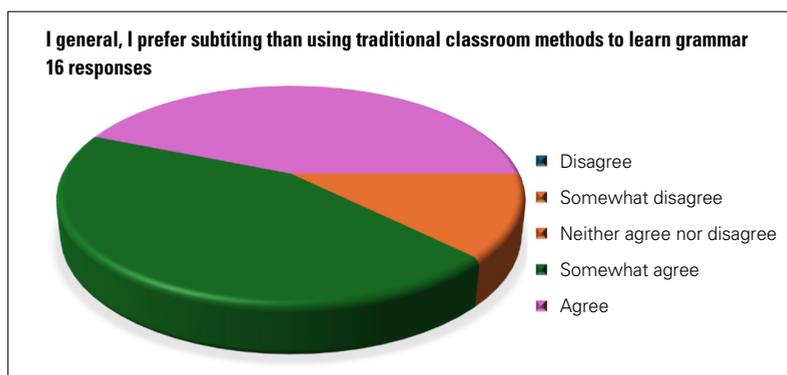


Figure 7. Experimental group methodology preference.

As we can perceive, based on the answers of the students, those who did the implementation, enjoyed, felt that they had learnt and showed preference towards this methodology. This clearly opposes the answers of the control group, who did not feel an improvement in the acquisition of the language and did not feel at ease with the traditional methodology

5. Discussion

The first research question aimed to find whether interlingual didactic subtitling is an effective method for 2nd ESO students to acquire knowledge of the passive voice. The results show that the experimental group do not disperse from the control group, demonstrating that didactic subtitling was an effective tool in the teaching of the passive voice, and, equally relevant, they also showed improvements in the appropriate use of passive sentences in Spanish, their L1.

The pre-test results of both groups were similar, although the experimental group seemed to be slightly more proficient than the control group, while the post-test results revealed a clear difference in the effectiveness of the methodologies employed in the two groups, as the experimental increased by 13.75 percentage points, more than twice the 5 points showed by the control group.

The conjugation exercises showed diverging results (table 2). Whilst the control group improved significantly their scores, the experimental group's progress was less perceptible. As the control group's pre-test marks were lower, it is reasonable to infer that they had greater room for improvement. Additionally, it is feasible that the control group had engaged with exercises similar to those in the test, and their extensive practice might have contributed to this outstanding 17.30% increase.

When compared, the post-test marks of both groups were almost identical, which indicates that they had accomplished a similar level of proficiency in the conjugation of passive verb tenses, thereby implying that didactic subtitling can be equally effective in the acquisition of passive tenses as other more traditional teaching approaches. These results add to those of other existing studies on the improvement of grammar acquisition through subtitles, such as those carried out by Goñi-Alsúa and García Jaurena (2021), or Rivera and Sánchez (2022).

Considering the conversion of active to passive voice sentences (table 3), the results were particularly unlike. The experimental group improved over 13%, whereas the control group's results deteriorated slightly, marking a deviation from the norm. This group had practised this type of exercise, while the experimental group had only been introduced to the concept during the grammar explanation in the initial session and had not worked on them. This discrepancy may be explained by the fact that in exercise 4, the passive sentences were, in fact, news

headlines, and the experimental group had worked with similar sentences along the project. Thus, we observe the benefits of employing authentic content, thereby confirming the theses of Ruipérez (2003) or Álvarez (2017). Additionally, this shows that meaningful learning is achieved by motivating activities, as Llamas Martínez and Quiles Cabrera (2023) propose.

Moreover, it is notable that both groups committed fewer errors when conjugating verbs in the sentence transformation exercises than in the pre-test. The contextualisation of the sentences seems to have facilitated the accurate conjugation of the verbs, because students could recognize the correct form, based on the context of the sentences. The findings indicate that students do not focus on the sentence structure when they are required to transform the verb. Therefore, once again, the results emphasize the benefits of authentic exercises that require students to pay attention to form and meaning at the same time.

Lastly, referring to the analysis of the outcomes of the translations (table 4) the results align with expectations. Along with the grammar explanation in the first session, students learnt to verse the passive voice in English as *pasiva refleja* sentences in Spanish, unlike the control group who was not exposed to Spanish along with the instruction of the passive voice. This way, students who participated in the project exhibited a noteworthy upgrade in their translation skills, whereas those who did not utilize their mother tongue did not notice their mistakes. Thus, this approach not only helps to acquire the L2 but also strengthens the L1.

These results contribute to the growing body of evidence supporting the integration of subtitling into the teaching of a L2. This approach has been previously explored by scholars such as Talaván and Rodríguez-Alarcón (2014), Reig-Gascón (2017), Aksu-Ataç and Köprülü-Günay (2018), Beltramello (2019), Soler-Pardo (2020), Castro Moreno (2021), Lertola (2021), Díaz-Cintas and Wang (2022) or Talaván and Rodríguez-Arancón (2024). Additionally, the results reinforce Lertola (2018) who, after having conducted a study on the role of pedagogical translation over time, concluded that DAT is highly compatible with the current EFL teaching paradigm, which emphasizes meaningful learning through real-life language models. Although the sample number was small, and further research is needed, this work contributes to the existing studies on the impact of subtitling on the acquisition of grammar in EFL classes, and reinforces the argument that active didactic subtitling is an approach as valid and useful as others in this area of English pedagogy.

The second research question sought to determine whether interlingual direct subtitling is a method that engages and motivates 2nd E.S.O. students to learn English. The responses from both the experimental and control groups to the questionnaire produced promising conclusions, as a high percentage of students enjoyed the *Subtitling News* project. The implementation of information

and communications technologies (ICT), a new method, subtitling, and real materials has proven to be a successful combination, showing that students enjoy this type of practice, which leads us to consider that teachers should perform more projects of similar features to increase the student's motivation.

With reference to the impression towards interlingual didactic subtitling as a learning tool (figure 1), the experimental group indicated an astonishingly positive response, with 93.70% of students valuing the experience as 4 and 5. Besides, all of them exposed that they would like to keep on using this approach, with opinions such as «It makes you feel like doing such a great job on your own» (*sic*).

The control group's responses (figure 2) expose that 62.60% of the students were interested in participating in a subtitling task, which implies that most adolescents felt attracted towards this practice. Students found the project «interesting», «entertaining» or «fun» with one of them explaining that they were «interested in trying» as «it's something new», and with only two expressing their disinterest in the activity. Hence, we can deduce that working with subtitles is an engaging activity for students.

Figure 3 shows that there is a sizeable lack of balance between the groups when we refer to their perceptions about learning. 27.50% of the students in the control group expressed that they felt they had not learnt the passive voice, being notable that 25% of them answered committed more mistakes in the post-test, which aligns with the students' perceptions. We may attribute these outcomes to disinterest or a lack of motivation (figure 4); therefore, it seems necessary to implement appealing and innovative techniques to enhance student's motivation and improve their confidence in the acquisition of the language.

Regarding the experimental group (figure 3), the results exhibit a higher percentage of learners who affirm that they have learnt through subtitling. Some of the answers included ideas such as «It helped me with grammar, passive tenses [...]» or «I think it is a very good way to learn English». Moreover, they were enthusiastic to see the final product, which proves that the use of real pieces of news has increased their self-perception and self-esteem.

The analysis of the answers to the following questions reinforces the results mentioned. Figures 6 and 7 refer to the students' preferences about methodology. The experimental group responded that they preferred subtitling over other traditional approaches, with comments such as «I also think It was the best project I've ever had because It helped me with grammar, passive tenses, and to work with interesting programs and also having more knowledge about more works around the world ambit (*sic*)». In the control group, the percentage of students who opted for subtitling was lower, which is not surprising, because they were only exposed to the final products of their peers. Nevertheless, the percentage that preferred the traditional methodology was not especially high, thus indicating that students are interested in innovative and more motivating approaches.

To conclude, we can affirm that the outcomes of the questionnaire administered have produced significant perceptions, as the experimental group showed high levels of content and motivation, which is a notable result. This research contributes, then, to the existing literature from the point of view of the students (Talaván, 2019a; Soler Pardo, 2020; Lertola and Talaván, 2022), and from the point of view of the teachers (Sánchez-Requena *et al.*, 2022) by providing empirical evidence on the use of active approaches such as interlingual didactic subtitling.

6. Pedagogical recommendations

As evidenced by the final results, and in accordance with the theoretical framework, subtitling has been demonstrated to be an effective tool, as we observe improvement in grades and enhanced enjoyment of participants. Given the favourable outcomes, educators may consider incorporating subtitling tasks, which can be completed individually or in groups, thereby facilitating collaborative or cooperative learning, contingent on the specific needs of the learners.

Conversely, subtitling tasks can be expanded to encompass a broader range of skills. For instance, educators may suggest writing activities inspired by subtitled videos, or encourage students to engage in reading activities preceding the tasks. Alternatively, they may permit students to create their own short films based on the subtitling of particular scenes from a given film. Additional options are the study of grammar or vocabulary through the implementation of inductive activities, or the research on the topic of the films by means of treasure hunts. Such tasks can be transformed into more substantial projects by incorporating activities designed to enhance the four skills. To finish with, educators may consider incorporating tasks based on the TRADILEX units as an additional component to their existing pedagogical strategies.

As this is a hands-on approach, in which all skills can be integrated, and it is centred on the learners, the learning process is meaningful, allowing students to both acquire the language and enjoy along the process.

7. Conclusions and limitations

Nowadays, the advent of new technologies and the emergence of new insights into the efficacy of traditional pedagogical approaches have precipitated a profound transformation in the manner by which knowledge is conveyed and assimilated. The incorporation of a wide range of technological resources has enhanced the acquisition of language skills, fostering motivation and facilitating autonomous learning.

The present study demonstrates the outcomes of an implementation conducted in a secondary education classroom in accordance with the experimental methodology. The study concentrated on two key areas: firstly, the efficacy of interlingual subtitling as a tool for teaching the passive voice in the context of grammar acquisition; and secondly, an in-depth exploration of the role of motivation in this process. The results demonstrate positive outcomes with regard to both language acquisition and student motivation. As can be observed, the experimental group exhibited an improvement of 8.75 percentage points above that of the control group. With regard to students' perceptions, the experimental group indicated a high level of approval for the implementation of this method, as evidenced by their responses. The students indicated that the subtitling process had served as a motivating factor in their acquisition of grammatical knowledge. Nevertheless, a subset of the control group exhibited a reluctance to engage with this methodology.

In light of the aforementioned results, it can be observed that this work aligns with previous research, as referenced in the text, which demonstrates that interlingual didactic subtitling serves as a supplementary method in the EFL classroom and is equally effective as other traditional approaches for acquiring passive voice structures.

It must be acknowledged that the number of students who participated in the implementation of the study was relatively low (n=25), which limits the ability to generalise the findings. It would be beneficial for future research to include a more diverse range of respondents and to focus on other related topics. It would be recommended to conduct longitudinal research to ascertain the long-term retention rates of the language content. An additional avenue for exploration would be the integration of subtitling in more complex cooperative work projects, or in other methodologies, such as gamification, with the aim of demonstrating the extended possibilities of the tool. Further studies should be conducted with different populations, at higher levels of grammar content and with different contexts.

8. Bibliographical references

- Aksu-Ataç, A. & Köprülü-Günay, S. (2018). The role of subtitle in foreign language teaching. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(3), 525-533. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258474.pdf>
- AlOkaily, R. (2019). The Role of Audiovisual Translation in Mediating Foreign Language Learning. In D. Passey, R. Bottino, C. Lewin and E. Sanchez (Eds.), *Empowering Learners for Life in the Digital Age. OCCE 2018. IFIP Advances in Information and Communication Technology*, vol. 524. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23513-0_18

- Alonso-Pérez, R. (2019). Enhancing student motivation in foreign language learning through film subtitling projects. In C. Herrero & I. Vanderschelden (Eds.), *Using film and media in the language classroom* (108-126). Multilingual Matters.
- Álvarez, P. (2017). Una imagen vale más que mil palabras: La subtitulación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas. *Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 11, 16-32. <https://doi.org/10.24310/RED-IT.2017.v0i11.3813>
- Baltova, I. (1994). The impact of video on the comprehension skills of core French students. *La Revue Canadienne Des Langues Vivantes [The Canadian Modern Language Review]*, 50(3), 507-531.
- Baños, R. & Sokoli, S. (2015). Learning Foreign Languages with ClipFlair: Using Captioning and Revoicing Activities to Increase Students' Motivation and Engagement. In K. Borthwick, E. Corradini, & A. Dickens (Eds.), *10 Years of the LLAS Elearning Symposium: Case Studies in Good Practice* (203-213). Research-Publishing.net.
- Bausells-Espín, A. (2022). Audio Description as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom. *Journal of Audiovisual Translation*, 5(2), 152-175. <https://doi.org/10.47476/jat.v5i2.2022.208>
- Beltramello, A. (2019). Exploring the Combination of Subtitling and Revoicing Tasks: A Proposal for Maximising Learning Opportunities in the Italian Language Classroom. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 8, 93-109. <https://dx.doi.org/10.12681/ijltic.20279>
- Bobadilla-Pérez, M. & Carballo de Santiago, R. J. (2022). Exploring audiovisual translation as a didactic tool in the secondary school foreign language classroom. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 4, 81-96. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.22307>
- Borghetti, C. (2011). Intercultural Learning Through Subtitling: The Cultural Studies Approach. In L. Incalcaterra, M. Biscio & M. A. N. Mhainnín (Eds.), *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling* (111-138). Peter Lang.
- Borghetti, C. & Lertola, J. (2014). Interlingual Subtitling for Intercultural Language Education: A Case Study. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423-440.
- Castro-Moreno, C. (2021). La traducción y la subtitulación en el aula de idiomas. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 10(1), 1-14.
- Chaume, F. (2004). Film Studies and Translation Studies: Two Disciplines at Stake in Audiovisual Translation. *Meta*, 49(1), 12-24. <https://doi.org/10.7202/009016ar>
- Chiu, Y. (2012). Can Film Dubbing Projects Facilitate EFL Learners' Acquisition of English Pronunciation? *BJET*, 43(1), 24-27.
- Danan, M. (2010). Dubbing Projects for the Language Learner: A Framework for Integrating Audiovisual Translation into Task-based Instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 441-456.
- Díaz-Cintas, J. (2008). Audiovisual Translation Comes of Age. In D. Chiaro, C. Heiss & C. Bucaria (Eds.), *Between Text and Message: Updating Research in Screen Translation* (1-9). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.78.02dia>

- Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2(3), 95-114.
- Díaz-Cintas, J. & Wang, C. (2022). The Riches of Hands-on Subtitling in the Foreign Language Classroom. *Revista de lenguas para fines específicos* 28(2), 32-47. <https://doi.org/10.20420/rife.2022.550>
- Elejalde, A. (2024). Didactic intralingual dubbing of vertical videos for EFL learners: A didactic proposal. *Journal of English Teaching*, 10(2), 197-211. <https://doi.org/10.33541/jet.v10i2.5769>
- Fazilatfar, A. M., Ghorbani, S. & Samavarchi, L. (2012). The effect of standard and reversed subtitling versus no subtitling mode on L2 vocabulary learning. *Journal of Teaching Language Skills*, 30(1), 43-64.
- Fernández-Costales, A. (2021). Subtitling and Dubbing as Teaching Resources in CLIL in Primary Education: The Teachers' Perspective. *Porta Linguarum*, 36, 175-192.
- Fernández-Costales, A. y Talaván, N. (2022). La traducción audiovisual didáctica (tad) en el ámbito sanitario: estudio exploratorio sobre las posibilidades pedagógicas en logopedia. *Panace@ xxiii*, 56, 29-40
- Fernández-Costales, A., Talaván, N. & Tinedo, A. J. (2023). Didactic audiovisual translation in language teaching: Results from TRADILEX. [Traducción audiovisual didáctica en enseñanza de lenguas: Resultados del proyecto TRADILEX]. *Comunicar*, 77, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-02>
- Goñi-Alsúa, E. & García Jaurena, E. (2021). Pedagogical translation: a didactic proposal in the EFL classroom to teach grammar by means of subtitling. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de La Lengua*, 21, 97-132. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.5>
- Gorjian, B. (2014). The effect of movie subtitling on incidental vocabulary learning among EFL learners. *International Journal of Asian Social Science*, 4(9), 1013-1026.
- He, P. & Wasuntarasophit, S. (2015). The Effects of Video Dubbing Tasks on Reinforcing Oral Proficiency for Chinese Vocational College Students. *Asian EFL Journal* 17(2), 106-133.
- Ibáñez Moreno, A., Vermeulen, A. & Jordano, M. (2016). Using Audio Description to Improve FLL Students' Oral Competence in MALL: Methodological Preliminaries. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Eds.), *New Perspectives on Teaching and Working with Languages in the Digital Era* (245-256). Research-Publishing.net.
- Incalcaterra McLoughlin, L. & Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83. <http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Kumai, W. (1996). Karaoke Movies: Dubbing Movies for Pronunciation. *The Language Teacher Online* 20(9). <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/96/sept/dub.html>

- Lertola, J. (2012). The Effect of Subtitling Task on Vocabulary Learning. In A. Pym & D. Orrego-Carmona (Eds.), *Translation Research Projects 4* (61–70). Intercultural Studies Group.
- Lertola, J. (2018). From Translation to Audiovisual Translation in Foreign Language Learning. *TRANS. Revista de Traductología*, 22, 185-202.
- Lertola, J. (2019). *Audiovisual translation in the foreign language classroom, applications in the teaching of English and other foreign languages*. Reserachpublishing.net. <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- Lertola, J. (2021). Towards the integration of audiovisual translation in the teaching of English as a Foreign Language (EFL) in higher education. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 114, 151-168.
- Lertola, J. & Mariotti, C. (2017). Reverse dubbing and subtitling: Raising pragmatic awareness in Italian ESL learners. *JoSTrans-The Journal of Specialised Translation*, 281, 103–121.
- Lertola, J. & Talaván, N. (2022). Didactic Audiovisual Translation in Teacher Training. *Revista De Lenguas Para Fines Específicos*, 28(2), 133-150. <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/1448>
- Llamas Martínez, I. & Quiles Cabrera, M. C. (2023). Motivation strategies in processes of learning/teaching languages. Reflections about Secondary School students. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(33), 68-80. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i33.9379>
- Murtisari, E. T., Bonar, G. J. & Widiningrum, R. (2020). Learning Grammar Through Learning to Translate: A Means to an End. *The Journal of Asia TEFL*, 17(2), 715-723.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Ragni, V. (2018). Didactic subtitling in the Foreign Language (FL) classroom. Improving language skills through task-based practice and Form-Focused Instruction (FFI) Background considerations. *Translation and translanguaging in multilingual contexts*, 4(1), 9-29.
- Reig Gascón, A. (2017). Traducción didáctica, subtitulado y TIC: proyectos en colaboración en el aula de L2. *Lenguaje y Textos*, 461, 115-124.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rivera, I. & Sánchez, M. M. (2022). Lo que Juego de Tronos nos enseñó: la traducción audiovisual como recurso para fomentar la competencia gramatical en el aula de inglés como lengua extranjera. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 28(2), 64-79. <http://dx.doi.org/10.20420/rlfe.2022.552>
- Rubin, J. (1990). Improving foreign language listening comprehension. In E. J. E. Alatis (Ed.), *Linguistics, Language Teaching and Language Acquisition: The Interdependence of Theory, Practice and Research* (309-316). Georgetown University Press.
- Ruipérez, G. (2003). *Educación virtual y eLearning*. Fundación Auna.
- Sánchez-Requena, A. (2016). Audiovisual Translation in Teaching Foreign Languages: Contributions of Revoicing to Improve Fluency and Pronunciation in Spontaneous Conversations. *Porta Linguarum*, 26, 9-21.

- Sánchez-Requena, A., Igareda, P. & Bobadilla-Pérez, M. (2022). Multimodalities in didactic audiovisual translation: A teacher's perspective. *Current Trends in Translation Teaching and Learning*, 9, 337-372. <https://doi.org/10.51287/cttl202210>
- Santiago Vigata, H. (2011). Derribando barreras: el uso de subtítulos inerlingüísticos en la enseñanza de lenguas. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 21, 97-132. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:5a7a7ca0-dd11-4154-b18e-89e48fb7ba90/2011-redele-21-06santiago-pdf.pdf>
- Siregar, R. (2018). Grammar Based Translation Method in Translation Teaching. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 6(2), 148-154.
- Soler Pardo, B. (2017). La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtítulos como herramienta metodológica para la adquisición de léxico. *Tejuelo*, 26, 163-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6080803>
- Soler Pardo, B. (2020). Subtitling and dubbing as teaching resources for learning English as a foreign language using software. *Lenguaje y Textos*, 51, 41-56. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12690>
- Talaván, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum*, 6, 41-52. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero6/talavan.pdf
- Talaván, N. (2010). Subtitling as a Task and Subtitles as Support: Pedagogical Applications. In J. Díaz-Cintas, A. Matamala, & J. Neves (Eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (285-299). Rodopi.
- Talaván, N. (2011). A quasi-experimental research project on subtitling and foreign language acquisition. In L. Incalcaterra, M. Biscio & M. A. N. Mhainnín (Eds.), *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling* (197-218). Peter Lang.
- Talaván, N. (2012). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Trans*, 16, 23-37. <https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3209/2959>
- Talaván, N. (2019a). La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 5, 85-97. <https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/364006>
- Talaván, N. (2019b). Using subtitles for the deaf and hard of hearing as an innovative pedagogical tool in the language class. *IJES*, 19(1), 21-40. <https://doi.org/10.6018/ijes.338671>
- Talaván, N. (2020). The Didactic Value of AVT in Foreign Language Education. In Ł Bogucki and M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (567-591). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_28
- Talaván, N., Ibáñez Moreno, A. & Barcena, E. (2016). Exploring Collaborative Reverse Subtitling for the Enhancement of Written Production Activities in English as a Second Language. *ReCALL*, 29(1), 39-58. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000197>
- Talaván, N. & Lertola, J. (2022). Audiovisual Translation as a Didactic Resource in Foreign Language Education. A Methodological Proposal. *Encuentro Journal*, 30, 23-39. <https://doi.org/10.37536/ej.2022.30.1931>
- Talaván, N., Lertola, J. & Fernández-Costales, A. (2023). *Didactic Audiovisual Translation and Foreign Language Education*. Routledge.

- Talaván, N. & Rodríguez-Arancón, P. (2014). The use of interlingual subtitling to improve listening comprehension skills in advanced EFL students. In B. Garzelli & M. Baldo, *Subtitling and Intercultural Communication: European Languages and beyond* (273-288). InterLinguística ETS.
- Talaván, N. & Rodríguez-Arancón, P. (2024). Subtitling short films to improve writing and translation skills. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 37(1), 57-82.
- Tamayo, A. (2016). Subtitulación para personas sordas: metodología de aprendizaje-servicio en el aula de traducción audiovisual. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 21(3), 327-342.
- Tinedo-Rodríguez, A. J. (2024). Effectiveness of Didactic Audiovisual Translation and English for Social Purposes to Foster Language Skills and Gender Awareness. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 32, 1-15. <https://doi.org/10.7203/realia.33.28285>
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext subtitling in language learning, *ELT Journal*, 42, 272-281.
- Vanderplank, R. (2010). Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. *Language Teaching* 43(01), 1-37. <http://doi.org/10.1017/S0261444809990267>
- Vermeulen, A. & Escobar, L. (2021). Audiovisual translation (dubbing and audio description) as a didactic tool to promote foreign language learning: The case of Spanish clitic pronouns. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7(1), 86-105.
- Wakefield, J. C. (2014). Dubbing as a Method for Language Practice and Learning. In C. DeCoursey (Ed.), *Language Arts in Asia 2: English and Chinese Through Literature, Drama and Popular Culture* (160-166). Cambridge Scholars Publishing.
- Williams, H. & Thorne, D. (2000). The value of teletext subtitling as a medium for language learning. *System*, 28(2), 217-228.
- Zabalbeascoa P., Sokoli S. & Torres, O. (2012). *Conceptual framework and pedagogical methodology*. <http://hdl.handle.net/10230/22701>
- Zabalbeascoa, P., González-Casillas, S. & Pascual-Herce, R. (2015). Bringing the SLL project to life: engaging Spanish teenagers in learning while watching foreign language audiovisuals. In Y. Gambier, A. Caimi & C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning. Principles, Strategies and Practical Experiences* (105-126). Peter Lang.

ANNEXES

Annex 1. Pretest

PRE-TEST

Conjugate the verbs in brackets to complete these PRESENT passive sentences:

1. Many cars _____ in Japan. (make)
2. An ovation _____ to the actors. (give)
3. The report _____ by the employee. (not write)
4. The best cookies _____ here. (sell)

Conjugate the verbs in brackets to complete these PAST passive sentences:

5. Rose _____ by the snake. (scare)
6. The pictures _____ by Picasso. (paint)
7. I _____ for the work. (not pay)
8. They _____ the question two times. (ask)

Transform these sentences from active voice to passive voice:

9. People speak Portuguese in Brazil.
10. My grandfather built this house in 1943.
11. Did the mechanic repair the car?
12. Somebody cleans the office every day.

Transform these headlines from active voice to passive voice:

13. "The authorities didn't recover the stolen artwork."
14. "A larger corporation acquired the company."
15. "The wildfire destroyed several homes."
16. "A driver who was under the influence of alcohol caused the accident."

Translate the following sentences:

17. Julie and Luke were invited to a party.
18. A new stadium is being built near the station.
19. These knives are used to cut up food.
20. The movie was directed by a famous actor.

Annex 2. Post test

POST-TEST

Conjugate the verbs in brackets to complete these PRESENT passive sentences:

1. Messi and Cristiano _____ all over the world. (know)
2. A flower bouquet _____ to the teachers. (give)
3. The project _____ by the team. (not complete)
4. The best paellas _____ in Valencia. (make)

Conjugate the verbs in brackets to complete these PAST passive sentences:

5. Jake _____ by her girlfriend. (surprise)
6. These books _____ by Shakespeare. (write)
7. The package _____ on time. (not deliver)
8. Their car _____ in the middle of the street. (steal)

Transform these sentences from active voice to passive voice:

9. People speak English in Nigeria.
10. Leonardo DaVinci painted the 'Mona Lisa' in 1503.
11. Did the hairdresser cut your hair?
12. Somebody waters the plants every day.

Transform these headlines from active voice to passive voice:

13. "The police didn't arrest the suspects of the robbery."
14. "A damaged electrical installation started the fire."
15. "Osasuna defeated Sevilla in the final match."
16. "Elon Musk bought Twitter for 44 million dollars."

Translate the following sentences:

17. Peter and Christine were expelled from school.
18. Mobile phones are not allowed in class.
19. This alarm is used in case of fire.
20. Our house was built in 1902.

Annex 3: Questionnaires

Experimental group questionnaire:

1. How would you rate your overall experience with using subtitling tools in the classroom?
1 (dissatisfied) 2 3 4 5 (satisfied)

2. What was your favourite part of the activity?

3. What would you change?

4. I feel like I've learned well how to form and use passive voice.
Disagree Somewhat disagree Neither agree nor disagree Somewhat agree Agree

5. I feel like I learn more using Spanish to learn English, it's easier for me.
Disagree Somewhat disagree Neither agree nor disagree Somewhat agree Agree

6. I would like to use subtitling more in English class.
Disagree Somewhat disagree Neither agree nor disagree Somewhat agree Agree

7. I would recommend the use of subtitling tools to other students to learn passive tenses.
Disagree Somewhat disagree Neither agree nor disagree Somewhat agree Agree

8. In general, I prefer subtitling than using traditional classroom methods to learn grammar.
Disagree Somewhat disagree Neither agree nor disagree Somewhat agree Agree

9. I enjoyed working individually but at the same time having done a group project together.
Disagree Somewhat disagree Neither agree nor disagree Somewhat agree Agree

10. Write here if you have any suggestion or comments. I will appreciate it, thank you.

Control group questionnaire:

1. I liked the idea of subtitling videos and would like to try it out in class.
 Disagree Somewhat disagree Neither agree nor disagree Somewhat agree Agree

2. Why? /Why not?

3. I like the way grammar is often taught in the classroom.
 Disagree Somewhat disagree Neither agree nor disagree Somewhat agree Agree

4. Why? /Why not?

5. I feel like I've learned well how to form and use passive voice.
 Disagree Somewhat disagree Neither agree nor disagree Somewhat agree Agree
6. I feel like I would learn more using Spanish as a tool to learn English, it would be easier for me.
 Disagree Somewhat disagree Neither agree nor disagree Somewhat agree Agree
7. I would recommend to other students the materials my teacher has used to teach passive tenses.
 Disagree Somewhat disagree Neither agree nor disagree Somewhat agree Agree
8. In general, I think I prefer traditional classroom methods rather than doing translation or subtitling activities to learn grammar.
 Disagree Somewhat disagree Neither agree nor disagree Somewhat agree Agree
9. I liked the idea of the other group to work individually but at the same time to make a common project.
 Disagree Somewhat disagree Neither agree nor disagree Somewhat agree Agree
10. Write here if you have any suggestion or comments. I will appreciate it, thank you.

De la reflexión gramatical a la comprensión textual, a propósito de un microrrelato

Hausnarketa gramatikaetik testuaren ulmenera,
mikroipuin baten harira

From Grammatical Reflection to Textual Comprehension:
On the Reading of a Micro-Story

Santiago U. Sánchez Jiménez

Universidad Autónoma de Madrid

santiagou.sanchez@uam.es

<https://orcid.org/0000-0001-7094-0303>

Recibido / Noiz jaso den: 04/11/2024

Acceptado / Noiz onartu den: 05/02/2025

Resumen

El presente artículo parte de la necesidad de integrar gramática y discurso en el ejercicio de la competencia metalingüística, considerando que la reflexión lingüística contextualizada, emprendida con rigor, favorece el desempeño de la competencia comunicativa. Metodológicamente, se propone que el acceso al análisis de la gramática en contexto se haga partiendo de los conocimientos gramaticales y discursivos más cercanos al discente: el contenido, en el caso de las estructuras gramaticales, y la información contextual, en los textos y discursos. A partir de un microrrelato, como manifestación de subgénero literario, se sugieren siete actividades de reflexión lingüística, que permiten reconocer, a través de la gramática, patrones contextuales y discursivos y, de forma complementaria, ilustran cómo los factores contextuales y las pautas discursivas determinan la gramática. De este modo, el ejercicio metalingüístico contextualizado (aplicado en un microrrelato) es una estrategia que genera inferencias de comprensión textual más profundas

Palabras clave: gramática; discurso; didáctica de la lengua; comprensión textual; microrrelato.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. GRAMÁTICA Y COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA. 3. EL CONOCIMIENTO INTUITIVO: CONTENIDO ORACIONAL Y MOLDE DISCURSIVO. 4. EL MICRORRELATO COMO ESCENARIO DISCURSIVO PARA LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA. 5. ACTIVIDADES PARA REFLEXIONAR LINGÜÍSTICAMENTE DENTRO DE UN MICRORRELATO. 6. CONSIDERACIONES FINALES. 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

* Agradezco a la profesora Ana Serradilla la lectura del manuscrito y sus observaciones. Asimismo, muestro mi gratitud con las aportaciones y sugerencias hechas por las personas encargadas de revisar el original.

Laburpena. Artikulu hau gaitasun metalinguistikoaren erabilera gramatika eta diskurtsoa integratzeko premian oinarritzen da, kontuan izanik testuinguruan kokatutako hizkuntza-hausnarketak, zorrotasunez egindakoa bada, komunikazio-gaitasuna erabiltzen laguntzen duela. Metodologikoki, proposatzen da gramatika testuinguruan aztertzeko sarbidea ikaslearengandik hurbilen dauden ezagutza gramatikal eta diskurtsibotetan oinarritzea: edukia, egitura gramatikalen kasuan, eta testuinguruko informazioa, testu eta diskurtsoetan. Mikroipuin batetik abiatuta, literatura azpigenero baten agerpen gisa, hizkuntza-hausnarketarako zazpi jarduera proposatzen dira, zeinek aukera ematen duten gramatikaren bidez testuinguru- eta diskurtso-ereduak antzemateko eta, modu osagarrian, testuinguru-faktoreek eta diskurtso-ereduek gramatika nola zehazten duten azaltzeko. Hala, testuinguruan kokatutako (mikroipuin batean aplikatutako) ariketa metalinguistikoa testu-ulermenaren inferentzia sakonagoak sortzen dituen estrategia da.

Gako-hitzak: gramatika; diskurtsoa; hizkuntza-hausnarketak; didaktika; testuaren ulermena; mikroipuinta.

Abstract. This article stems from the need to integrate grammar and discourse in the development of metalinguistic competence, considering that contextualised linguistic reflection, undertaken with rigour, favours the performance of communicative competence. Methodologically, it is proposed that access to the analysis of grammar in context be grounded in the grammatical and discursive knowledge closest to the student: the meaning within grammatical structures and the contextual information within texts and discourse. Using a micro-story as an example of a literary subgenre, seven linguistic reflection activities are suggested, allowing for the recognition of contextual and discursive patterns through grammar and, in turn, verifying how contextual factors and discursive patterns are reflected in grammar. Thus, the contextualised metalinguistic exercise (applied in a micro-story, for example) is a strategy that generates deeper textual comprehension inferences.

Keywords: grammar; discourse; language teaching; textual comprehension; micro-story.

1. Introducción

En gran medida, este artículo es un intento de responder a dos preguntas habituales entre los docentes de Lengua y Literatura de secundaria y bachillerato: ¿cuál es el lugar que ha de ocupar la gramática dentro de la competencia en comunicación lingüística? y ¿cómo integrar la reflexión gramatical en una asignatura que aúna contenidos literarios y lingüísticos?¹. Como se desprende del título y se pone de manifiesto en esta contribución, el estudio de la gramática, adecuadamente perfilado, cumple dos objetivos: estimular la abstracción metalingüística y proporcionar al estudiante recursos para el desempeño de la competencia lingüístico-comunicativa (tanto en las tareas de producción como en las de comprensión). En este trabajo se defiende que la reflexión gramatical debidamente contextualizada (en el marco de un microrrelato, por ejemplo) sirve

¹ En este sentido, esta propuesta engrosa el conjunto de investigaciones que en los últimos años pretenden, por una parte, integrar el estudio de la lengua y la literatura en el aula y, por otra, asociar el análisis de la gramática y del discurso (Camps y Zayas, 2006; Delgado, 2023; García-Pastor, 2023; García-Folgado *et al.*, 2022; Fontich *et al.*, 2022 o Lomas, 2015).

para ejercitar destrezas asociadas con la competencia en comunicación lingüística: permite la reelaboración discursiva a partir de pautas de escritura y activa nuevas inferencias en el proceso de comprensión textual, de especial interés en el ámbito de la literatura.

La estructura del artículo, además de este apartado introductorio, consta de un apartado teórico donde se justifica la idoneidad de la reflexión lingüística como vía para fortalecer la abstracción lingüística y desarrollar la competencia comunicativa (2. *Gramática y comunicación lingüística*). A este marco de referencia le sigue un apartado de naturaleza metodológica, en que se incide en los beneficios que reporta partir del conocimiento intuitivo de los estudiantes a la hora de integrar la reflexión metalingüística en el análisis del discurso (3. *El conocimiento intuitivo: contenido oracional y molde discursivo*). El cuarto apartado se dedica a la caracterización del género literario del microrrelato, caracterización que sirve para el diseño de actividades (4. *El microrrelato como escenario discursivo para la reflexión lingüística*). En el quinto apartado se proponen siete actividades para practicar la reflexión lingüística contextualizada (5. *Actividades para reflexionar lingüísticamente dentro de un microrrelato*). Las siete actividades, formuladas como ejercicios de clase, requieren de la guía y asesoramiento del docente para desarrollar la reflexión lingüística en el aula. El carácter de estas actividades invita a que su aplicación se acometa en el último curso de secundaria o en bachillerato, cuando se ha adquirido solvencia en la aplicación de nociones gramaticales, se ha alcanzado madurez en el ejercicio de la competencia metalingüística y se demuestra cierta autonomía en el desempeño de la comprensión lectora en sus distintos niveles. El artículo se cierra con un apartado final –balance y discusión de lo abordado previamente (6. *Consideraciones finales*)– y con el repertorio de fuentes bibliográficas consultadas (7. *Bibliografía*).

2. Gramática y comunicación lingüística

Una de las cuestiones más debatidas en la enseñanza de la lengua es si el estudio de la gramática –considerada esta como «ciencia descriptiva de un sistema lingüístico», en Gutiérrez (2008, p. 17), o como «parte de la lingüística que estudia los elementos de una lengua, así como la forma en que estos se organizan y se combinan» (Real Academia Española, 2014, definición 3)– es necesario y útil para el desarrollo de destrezas y habilidades asociadas con la competencia en comunicación lingüística. ¿De qué le sirve a un estudiante estudiar gramática del español si ya habla español? –pregunta que, en el ámbito de la lengua española, está presente desde los primeros tratados gramaticales, como se advierte en Gutiérrez (2008, p. 48) y en Marqueta (2022, p. 155)–. La respuesta podría zanjarse

reivindicando la curiosidad, como motor de aprendizaje que nos lleva, más allá del servicio que prestan las cosas, a plantearnos su esencia.

Soslayando esa curiosidad, las posturas más abiertamente antigramaticales rechazan que la gramática ocupe un espacio hegemónico en el aula de secundaria. Este veto parte de la asunción de que el estudio de la gramática es superfluo y que, en cambio, solo resulta provechoso implementar estrategias docentes destinadas a perfeccionar habilidades y destrezas competenciales: ampliar el vocabulario y perfeccionar su uso, producir textos adecuados o afinar la comprensión lectora.

En este sentido, las reformas educativas que se han ido sucediendo desde la LOGSE (1990) coinciden en la especial atención que los currículos otorgan a la dimensión competencial (y comunicativa) de la lengua, tal y como se evidencia en el currículo de Lengua Castellana y Literatura en secundaria, recogido en la LOMLOE (R.D. 217/2022):

El eje del currículo [...] lo constituyen las competencias específicas relacionadas con la interacción oral y escrita adecuada en los distintos ámbitos y contextos y en función de diferentes propósitos comunicativos, así como el fomento del hábito lector, la interpretación de textos literarios y la apropiación del patrimonio cultural.

No obstante, esta reorientación pedagógica no supone un rechazo del carácter ancilar que la gramática desempeña a la hora de alcanzar la *eficacia comunicativa*, como se precisa seguidamente en ese mismo texto legislativo: «La reflexión explícita sobre el funcionamiento de la lengua brinda herramientas y metalingüaje necesarios para desarrollar la conciencia lingüística y mejorar los procesos de expresión, comprensión y recepción crítica» (Real Decreto 217/2022, pp. 115-116).

Con frecuencia, los defensores de la corriente antigramatical hallan argumentos en algunas prácticas docentes poco provechosas y nada estimulantes, que confinan el ejercicio gramatical al mero etiquetado de clases de palabras y a la identificación de funciones sintácticas. Con esta visión de la gramática como inventario, alejada del peligro de la reflexión, la actividad académica queda instalada en la seguridad que proporciona la rutinaria tarea de catalogación (Bosque 2015a, pp. 15-16). Contemplado de este modo, el análisis gramatical se limita simplemente a identificar elementos –a veces, de un modo mecánico e irreflexivo– sin atender a cómo se combinan esos elementos, a por qué lo hacen de esa manera y a si son posibles otras formas de agrupación estructural.

Que haya de ser modificada radicalmente la forma de enseñar (y aprender) gramática, sin embargo, no puede justificar el destierro de los contenidos gramaticales. Es más, ejercicios tan competenciales como revisar textos, pronunciar

discursos o refinar la comprensión textual se asientan en el conocimiento gramatical, por muy elemental que este sea, y en nuestro hábito de pensar mientras moldeamos la materia lingüística para construir o interpretar discursos. Esta competencia metalingüística funciona siempre que pensamos en lo que decimos –o se dice– y se fortalece con la práctica habitual de una apropiada gimnasia gramatical (Fontich, 2021).

Un aprendizaje edificante de la gramática satisface, por tanto, demandas competenciales, de manera que puedan analizarse con más pulcritud y rigor manifestaciones lingüísticas ajenas y puedan construirse discursos propios con más eficacia. Esta es la postura que se defiende desde los presupuestos de la *gramática pedagógica* –(Camps y Zayas, 2006; Rodríguez-Gonzalo, 2012; Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017; Fontich, 2021; Abad y Rodríguez-Gonzalo, 2023, entre otros)–, donde se apuesta por ensamblar reflexión y uso, asumiendo que una capacidad metalingüística bien entrenada perfecciona el desempeño de la competencia en comunicación lingüística.

Por otro lado, y sin que ello suponga una contradicción, el estudio de la gramática en el aula, además de su papel de instrumento para el desarrollo competencial comunicativo, habría de satisfacer una demanda indagadora (la mera reflexión lingüística o competencia metalingüística), basada en la formulación de preguntas y en la búsqueda de respuestas para explicar por qué las palabras se combinan de una manera o por qué las estructuras lingüísticas significan lo que significan (Bosque, 2015b y 2018; Bosque y Gallego, 2016 y 2018; Marqueta, 2022). Para cumplir con esta pesquisa –siguiendo a Bosque y Gallego (2016, p. 69) y a Marqueta (2022, pp. 159-162; 2023, pp. 9-10)–, los estudiantes han de acometer, acompañados del equipo docente, continuos procesos de abstracción, abordados gradualmente, ajustados a cada nivel y planteados de un modo realista (Bosque 1994, p. 10). Este enfoque didáctico, basado en el planteamiento de la gramática en sí misma como objeto de indagación y reflexión, supone un giro esencial (el desarrollo de la competencia metalingüística). Además, al proponerse esta indagación como un asunto de debate en el aula se favorece el desarrollo de las destrezas orales de producción y comprensión en el espacio académico. El docente, en este diálogo de aula, asume el doble papel de moderador y guía para sortear las dificultades de la procelosa tarea de pensar en gramática (Fontich *et al.*, 2022).

Para impulsar la actitud reflexiva, Bosque y Gallego (2016), desde principios teóricos asentados en la gramática formal, sugieren plantear la gramática como un problema (¿por qué esta construcción es así y no de otro modo?) y rechazan el uso continuado de ejercicios de respuesta rápida, si esta no va acompañada de una justificación. En esta línea de indagación, los cuadernos de ejercicios de Bosque (1980 y 1994) y Gallego y Gutiérrez (2022) o el libro de Marqueta (2023), con material teórico y práctico para la práctica docente, proporcionan pistas sugestivas para enseñar –y aprender– a pensar lingüísticamente.

Entre los tipos de ejercicios de reflexión gramatical que se proponen en los compendios citados, tipología que se retoma en Bosque y Gallego (2018), se incluyen distintas modalidades: el *análisis directo* de secuencias oracionales o sintagmáticas, que puede ir acompañado de varias respuestas; el *análisis inverso* (los estudiantes ofrecen un ejemplo que ha de cumplir una serie de condiciones estructurales); ejercicios de *pares mínimos* (basados en construcciones que difieren solo en un aspecto); o ejercicios sustentados en la *ambigüedad*. Junto a estos ejercicios en que se persigue el objetivo de reflexionar asuntos gramaticales, son de especial relevancia los *ejercicios de desarrollo* –en Bosque y Gallego (2018)–, donde el estudiante responde a las cuestiones formuladas empleando producciones lingüísticas propias. Se trata, en realidad, de ejercicios de progresión competencial: se supera el marco de la reflexión gramatical y se activan las operaciones de comprensión y de producción.

Este cambio de perspectiva en el estudio de la gramática, que pasa de la catalogación de palabras a la reflexión sobre su capacidad combinatoria, supone asumir que la gramática es una disciplina compleja y dinámica. En este escenario didáctico, el desarrollo de la capacidad metalingüística cumple un fin en sí mismo y, además, redundante en un despliegue competencial más refinado de las tareas de producción (especialmente, la planificación y la revisión de textos) y de las operaciones de comprensión (sobre todo, cuando se exige una lectura reflexiva y profunda).

Es, precisamente, en la conveniencia de la reflexión metalingüística donde nos detenemos para concluir el apartado. Las prácticas docentes de inventario (irreflexivas y poco edificantes) conviven, a veces, en las aulas con otras prácticas docentes reduccionistas que confinan de manera sistemática la reflexión gramatical al ámbito oracional, desistiendo de la posibilidad de examinar las estructuras gramaticales en el escenario comunicativo o en el ámbito discursivo donde *sucede* el fenómeno gramatical. Esta restricción sistemática –justificada, en ocasiones, por coherencia científica– supone competencialmente una limitación: se impide que el estudiante entienda por qué se emplea una palabra o una estructura sintáctica en un contexto y se le priva, además, de la oportunidad de proponer otros términos o estructuras que podrían aparecer en ese espacio discursivo.

Lo que se defiende en esta contribución es, en definitiva, la conveniencia (necesidad) de ejercitar la actividad metalingüística (la reflexión gramatical) en un contexto. De esta forma, la gramática se contempla como un reflejo de las propiedades de un género discursivo, como una manifestación del anclaje de la situación comunicativa o como una evidencia de las peculiaridades discursivas. En el contexto de uso, gramática y discurso se imbrican ineludiblemente: la concatenación de estructuras gramaticales conforma el entramado discursivo y, a su vez, las propiedades pragmático-discursivas condicionan la configuración gramatical, genérica (común a los ejemplares de un género, como modelo convencionalmen-

te aceptado) o específica (propia de un ejemplar como producto único y particular). Reflexionar sobre la gramática en contexto (ejercitar el saber metalingüístico) permite automatizar procesos competenciales ejecutivos (Gutiérrez, 2008, p. 38), como la comprensión lectora, favoreciendo las operaciones complejas de interpretación, que es lo que aquí, en esencia, se sugiere.

3. El conocimiento intuitivo: contenido oracional y molde discursivo

Desde un punto de vista metodológico (y didáctico), resulta razonable partir del conocimiento más próximo e inmediato (y también de nociones previas) antes de abordar asuntos de mayor calado. Así, en el ámbito de las relaciones sintácticas, como mantiene Brucart (2022, p. 67), resulta más intuitivo tomar como referencia el significado de las palabras (léxicas o funcionales) y, después, seguir con el significado composicional derivado de la combinación de palabras (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2008, p. 11). Lo que propone Brucart, al acometer el análisis gramatical, es, en definitiva, «proceder del contenido a la forma» (2022, p. 67).

Desde esta perspectiva metodológica se asume que las palabras almacenan significado e instrucciones de combinación y, también, que sobre el significado básico de la oración opera la sintaxis (Casas-Deseures *et al.*, 2017). La interrelación entre léxico y sintaxis permite comprender que el significado se proyecta en la sintaxis (*modelo proyeccionista*) –como defienden Chomsky (1998) o Wotjak (2006), desde principios teóricos distintos– o que las palabras ajustan su significado a determinadas construcciones sintácticas, desde el *modelo constructivista* (Goldberg, 2006). Con independencia de cómo se explique el contenido de una combinación sintáctica, las palabras expresan significado cuando, en contacto con otras palabras, integran estructuras (o construcciones).

Asimismo, en la propia definición de *oración* del *Glosario* de la RAE/ASALE (2019, definición), que mantiene la impronta aristotélica de la noción de predicado, se evidencia la idea de que sobre el contenido actúa la sintaxis: «Estructura de predicación en la que se pone en relación un sujeto (*Los niños...*) con un predicado (*...corrían en el patio*) [...]. La noción fundamental que vertebra el concepto de oración es la de predicación». Partir de la predicación (contenido proposicional de la oración) es, por tanto, una manera sencilla de iniciar el análisis sintáctico, tal y como se indica en Brucart (2022, pp. 72-73), en Carrasco (2022) o en Mateu *et al.* (2022). Determinar en una oración cuál es el núcleo de predicación, que sirve para configurar el significado básico de la estructura, permite satisfacer la exigencia de ambos principios: el contenido oracional básico surge del contenido de la palabra predicado, generalmente el verbo, al combinarse con grupos de

palabras (sintagmas), que ocupan los espacios sintácticos (argumentos) generados por el significado de ese predicado.

Dejando de lado el hecho de que, como se indica en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) de la RAE/ASALE, la unidad de predicación pueda desarrollarse a partir de formas verbales no flexionadas o a partir de palabras que no son verbos, al estudiante le resulta sencillo entender que en la oración *Los niños corren en el parque* el verbo *correr* exige, para completar su significado, una entidad dinámica capaz de desplazarse con celeridad. Según las teorías proyeccionistas, la base semántica de la oración se genera a partir del significado de *correr* y ese contenido, extendido sintácticamente, se completa con la noción nominal (*niños + correr*). El contenido oracional básico es resultado de las exigencias combinatorias de la palabra predicado (*correr*). A este contenido nuclear (predicado + argumentos) se puede agregar otro contenido no argumental, la referencia al lugar donde sucede el movimiento (*en el parque*). Al significado proposicional básico (*niños correr*) se le superponen notas gramaticales de distinto tipo: las marcas de concordancia oracional (*los niños corren*); las marcas de concordancia nominal (*los + niños*); la marca de temporalidad, que ubica el acontecimiento respecto al momento de habla (presente: *corren*); la marca de determinación (*los niños*), y la modalidad oracional (modalidad enunciativa o aseverativa).

Una vez examinado el punto de acceso a la reflexión gramatical, corresponde ahora plantearse de qué conocimientos parte el estudiante cuando se enfrenta a un texto o se dispone a construir un discurso (Sánchez *et al.*, 2010). Como acontecimiento comunicativo, todo discurso se encuadra, siguiendo a Charadeau (2012, pp. 30-34), en una situación global de comunicación, que avala intercambios comunicativos, concede roles a los participantes, ratifica el carácter de la comunicación, establece fines comunicativos y se vincula con un ámbito temático.

Esta situación global de comunicación se concreta en una situación específica, como práctica social, inscrita en un ámbito de comunicación, en la que se seleccionan formas de canalización: código, soporte y modo de interacción (Shiro, 2012). Son las circunstancias materiales de la situación específica y las pautas genéricas de esa práctica social las que regulan el tipo de actividad comunicativa: soporte, papeles de los interlocutores, dinámica de interacción, esquema de composición textual y configuración lingüística, que se reflejan en las estructuras gramaticales, como precisa Charadeau (2012, pp. 37-38).

Por otro lado, si nos centramos en el texto como objeto semiótico complejo, el estudiante, además de reconocer el carácter fragmentario o íntegro de un texto, está capacitado para reconocer una serie de propiedades, ya señaladas, en el ámbito de la lingüística del texto, por Beaugrande y Dressler (1997): *coherencia*, *cohesión*, *intencionalidad*, *aceptabilidad*, *situacionalidad*, *informatividad* e

intertextualidad. Algunas de estas propiedades, como la *situacionalidad* o la *intertextualidad*, superan el espacio semiótico del texto y muestran su naturaleza relacional: la ubicación dentro de una situación comunicativa o la afinidad de un texto con otros, respectivamente. Otras propiedades manifiestan la implicación cognitiva de los participantes, como la intencionalidad del emisor o el grado de inteligibilidad del receptor (*aceptabilidad*).

Según estas consideraciones, un texto (un discurso) podría definirse a partir de su triple condición: a) práctica social que establece pautas de organización discursiva, b) resultado de una interacción comunicativa, y c) objeto semiótico complejo de base lingüística. Intuitivamente y de un modo general, los estudiantes reconocen la adscripción genérica de un texto a partir de la manifestación de estas tres propiedades: práctica social, modo de interacción y naturaleza semiótica.

Examinados discurso y gramática desde la perspectiva de lo que le puede resultar intuitivo –y más accesible– al estudiante, interesa plantear cómo se establece la interdependencia entre discurso y gramática. Por una parte, un discurso como práctica social convencional prescribe una serie de exigencias (situacionales, discursivas o formales), que se evidencian lingüísticamente y que funcionan como rasgos constitutivos del género discursivo (Charadeau, 2012). Junto a estos rasgos, aparecen otros rasgos lingüísticos inherentes a cualquier texto o discurso, entendidos estos como entramados semióticos. Por último, se manifiestan rasgos lingüísticos peculiares o específicos, especialmente en el ámbito literario, que no tienen por qué presentar otros ejemplares textuales afines genéricamente (Charadeau, 2012, p. 37).

Queda, para cerrar este apartado, hacer alusión al sentido de las operaciones de procesamiento que se aplican al producir o interpretar un discurso y a su consideración en los distintos niveles educativos (Solé, 2024). Así, en la tarea de la producción de discursos, opera un mecanismo de proyección desde arriba hacia abajo (*top down*), basado en esquemas mentales ordenados (*scripts*) que se activan en la construcción textual (Cassany, 2006). De manera complementaria, al comprender un texto se movilizan mecanismos de reconstrucción, que funcionan desde abajo hacia arriba (*bottom up*) y con los que se alcanzan, a partir de la configuración lingüística, esquemas mentales (*scripts*) asociados a pautas genéricas (Charadeau 2012, p. 24).

Esta doble orientación cognitiva (*top down* y *bottom up*) permite asumir que, al producir discursos, se construye gramática y que, en cambio, al interpretar discursos, se parte de la gramática para reconocer pautas genéricas. En la propuesta que se ofrece en este trabajo se combinan ambos sentidos: se parte del patrón discursivo como esquema que propicia una conformación gramatical (*top down*), y se parte del constructo gramatical (*bottom up*) para desarrollar inferencias y enriquecer la interpretación (Solé, 2008).

4. El microrrelato como escenario discursivo para la reflexión lingüística

Para acometer la reflexión lingüística contextualizada, se propone un microrrelato, como manifestación de una práctica discursiva. Asumiendo que la conformación lingüística responde, en cierta medida, a los patrones discursivos del texto, conviene dar cuenta de las propiedades del microrrelato, como tipo genérico. Para un análisis del microrrelato como género de ficción, véase Navarro (2012).

Desde la perspectiva sistémico-funcional, el discurso (como proceso) –o el texto (como producto)– es una expresión social convencionalizada que refleja tanto la situación comunicativa como el entorno cultural (Taboada, 2012). Asimismo, en los procesos de construcción textual, las elecciones lingüísticas obedecen a marcos contextuales (situación comunicativa y entorno cultural), a exigencias convencionales (patrones de género discursivo) y, también, a motivaciones particulares (estilo). Por tanto, el registro comunicativo en que se inscribe una práctica discursiva queda determinado por un haz de factores complejos: el *campo* (aspectos temáticos, ámbito social), el *modo* (canalización y molde de construcción) y el *tenor* (intención comunicativa, forma de interacción), según Casalmiglia y Tusón (2012). Siguiendo a Eggins y Martin (2012) y a Taboada (2012), aunque los entornos contextuales (situacionales y culturales) afectan conjuntamente al uso lingüístico, son más determinantes las pautas discursivas, que establecen la organización textual (*modo*) y la forma de interacción (*tenor*).

A la hora de formular una caracterización esquemática del microrrelato, partiendo de los parámetros situacionales de *modo*, *campo* y *tenor*, ha de considerarse que el microrrelato, como subgénero de ficción, se distingue por su heterogeneidad, por su inclinación a impregnarse de otras formas discursivas y por su naturaleza sorpresiva. En cualquier caso, lo más característico del microrrelato es su brevedad y su carácter ficcional. Hay otros rasgos, como puede ser el empleo de la secuencia narrativa, que son prototípicos, pero no constitutivos del género.

Hecha esta salvedad, podríamos esbozar una caracterización del género microrrelato que nos permita enmarcar las actividades de reflexión lingüística que se proponen. Atendiendo al *campo*, el microrrelato es una manifestación discursiva ficcional y, como tal, un ejercicio de comunicación ubicado en la esfera pública del ámbito literario. Si nos detenemos en el *modo*, el código dominante es lingüístico, el soporte es escrito (aunque el microrrelato es susceptible de oralizarse), responde a una planificación calculada a partir de un molde flexible (orientada, en ocasiones, a la relectura) y el modo de organización textual prototípico, pero no esencial, es el narrativo. En cuanto al *tenor*, se da una interacción implícita, inherente a la comunicación literaria, entre el polo de autoría del relato y el polo de recepción (lectura). Aunque esa interacción no se evidencie lingüísticamente

(al menos, no como rasgo constitutivo del género), se advierte una intención lúdica que persigue un efecto perlocutivo: causar sorpresa o desconcierto.

Tal y como se ha caracterizado el microrrelato, a pesar de su naturaleza permeable, abierta, y a pesar de su heterogeneidad, hay propiedades esenciales que lo hacen especialmente sugestivo para su aplicación en el aula (González, 2014): su brevedad, su imprevisibilidad, su meditada complejidad y su invitación a una lectura cómplice, ya que en el reconocimiento del efecto lúdico reside la eficacia de microrrelato.

5. Actividades para reflexionar lingüísticamente dentro de un microrrelato

Tras ofrecer una somera descripción del microrrelato como género literario, siguiendo las aproximaciones de la lingüística sistémico-funcional, se sugieren siete actividades de reflexión metalingüística que permiten, tras la relectura, el acceso a nuevas inferencias de comprensión y la realización de tareas de reescritura. Partimos, para ello, de «La montaña» (Díez, 2002, p. 406), un microrrelato de Anderson Imbert, que reproducimos a continuación:

El niño empezó a treparse por el corpachón de su padre, que estaba amodorrado en la butaca, en medio de la gran siesta, en medio del gran patio. Al sentirlo, el padre, sin abrir los ojos y sotorriéndose, se puso todo duro para ofrecer al juego del hijo una solidez de montaña. Y el niño lo fue escalando: se apoyaba en las estribaciones de las piernas, en el talud del pecho, en los brazos, en los hombros, inmóviles como rocas. Cuando llegó a la cima nevada de la cabeza, el niño no vio a nadie.

—¡Papá, papá! —llamó a punto de llorar.

Un viento frío soplaba allá en lo alto, y el niño, hundido en la nieve, quería caminar y no podía.

—¡Papá, papá!

El niño se echó a llorar, solo sobre el desolado pico de la montaña.

Las actividades que se proponen atienden, sobre todo, a la delimitación de grupos de palabras (sintagmas) y a su combinación en el espacio discursivo. Para ello, se considera que la predicación oracional funciona como eje del análisis, dando lugar a dos ámbitos de reflexión gramatical: el intraoracional (dentro de la oración) y el interoracional (entre oraciones). En el primero, se considera que la oración, como unidad de predicación, integra relaciones sintácticas asociadas a la semántica del predicado y a su proyección sintáctica. En el segundo ámbito, se observa la conexión entre predicaciones, las relaciones textuales y la dinámica discursiva.

Para acometer un análisis lingüístico contextualizado, es recomendable comenzar con una actividad adecuada para el proceso de planificación de la escritura: determinar el contexto situacional (situación comunicativa) y atender a las convenciones de género. Se opta por esta actividad de contextualización para subrayar la especificidad de la reflexión lingüística y, también, para comprobar cómo se manifiestan gramaticalmente las operaciones pragmáticas (especialmente, el anclaje situacional) y las convenciones del género discursivo.

Actividad 1. Determinar y caracterizar la situación comunicativa

Esta actividad se desarrolla de manera grupal en una sesión plenaria. El docente guía al grupo para, a través de la formulación de preguntas orientadas, enmarcar este microrrelato en la situación comunicativa específica. En cualquier práctica discursiva, como sabemos, podemos reconocer marcas que remiten al contexto situacional. Contextualizar es, pues, anclar una manifestación lingüística en una dinámica comunicativa, que se define por la identificación de los participantes en la comunicación, esto es, la fuente y el destino de la interacción. El docente formula preguntas sencillas con el objetivo de precisar quiénes son los participantes en la comunicación, quiénes se comunican. El docente ha de dejar claro, partiendo de las respuestas del grupo, que hay una comunicación externa, propia del fenómeno literario, que va desde el polo de la creación (autoría) hasta el polo de la recepción (lectura). Asimismo, se pueden reconocer otros intercambios comunicativos internos dentro del mundo de ficción, los que se dan entre los personajes.

Una vez establecida claramente cuál es la situación comunicativa externa, el docente contextualiza el material discursivo acudiendo a distintas dimensiones: marco cultural, reglas discursivas del género y entorno situacional. Con este objetivo, el docente recurre al esquema ternario propuesto por la lingüística sistémico-funcional (*modo, campo y tenor*) para encauzar la reflexión lingüística del grupo de estudiantes. Para ello se comienza con el factor situacional del *tenor*, que implica directamente a los participantes en la comunicación.

El examen del *tenor* permite circunscribir la situación comunicativa al ámbito de la comunicación literaria: autor del texto (asociado a la voz narrativa) que se dirige a las personas que acceden a la lectura (receptor plural). Establecido este marco pragmático de interlocución, el docente plantea a la clase cuál es el grado de interactividad entre la fuente (autor/voz narrativa) y el destino de interacción (lectores). La ausencia de marcas gramaticales de primera y segunda persona evidencia una interactividad baja, ya que no hay marcas lingüísticas que expliciten ese nivel de comunicación. El carácter del yo pragmático (autor) se infiere de la propia construcción del relato, pero no

hay marcas del yo de la enunciación: el texto se presenta en 3ª persona (voz narrativa externa). Tampoco hay marcas explícitamente dirigidas al tú (polo de la recepción). No obstante, y a pesar de esa falta de marcas lingüísticas de interacción, el docente ha de recordar que el texto está diseñado para lograr un efecto perlocutivo tras la lectura: provocar la sorpresa, crear desconcierto, incitar a la relectura.

En cuanto al *campo* del discurso, el ámbito, como es consustancial a la literatura, se adscribe a un marco ficcional donde se abordan asuntos que afectan al mundo que habitan los personajes (*padre e hijo*, en este caso). En cuanto al *modo*, se trata de un discurso de soporte escrito donde se emplea un código lingüístico que, en su conformación textual, se ajusta a la secuencia prototípica: la narración. El docente plantea a la clase si solo hay narración. Lo esperable es que el grupo de clase reconozca los incisos dialogados y, con la ayuda del docente, el alumnado advierta, además, que en la narración se entrecruzan elementos descriptivos que se concretan en la adjetivación (*gran, frío...*), en las estructuras oracionales atributivas (*estaba amodorrado*) o en las sufijaciones apreciativas (*corpachón*).

Además de esta situación comunicativa marco (externa), propia de las convenciones literarias, se reconoce otra situación comunicativa (interna): la interlocución entre los personajes. En este nivel interno, se asiste a un reclamo reiterado del hijo al padre, reclamo que no halla respuesta. El docente plantea la recuperación del escenario comunicativo en que se manifiesta ese diálogo sin respuesta. Para ello, el docente divide la clase en grupos integrados por tres o cuatro estudiantes. A cada grupo se le encomienda la tarea de describir esa interlocución ficcional a partir de los parámetros situacionales con el fin de determinar quiénes son los interlocutores, cómo interactúan, de qué manera y en qué ámbito. Tras la resolución de esa tarea, se lleva a cabo una puesta en común para intercambiar puntos de vista y perspectivas de análisis.

El docente concluye la actividad incidiendo en la diferencia entre niveles de interacción o ámbitos de comunicación. La disociación entre situación comunicativa externa o convencional (diálogo entre autor y lectores) y situación comunicativa interna o ficcional demuestra la convivencia en un mismo objeto semiótico (microrrelato) de interlocuciones asociadas a universos diferentes.

Actividad 2. Reconocer grados de determinación en el sintagma nominal

Como es sabido, el comienzo de la narración cumple una función de encuadre: se describe el espacio, se presenta a los personajes, se muestra cuál es la situación inicial. Tras explicar este valor introductorio, el docente plantea un ejercicio de pares mínimos partiendo del inicio del microrrelato (1a/1b) y de su

progresión (2a/2b). Con el fin de fomentar la reflexión, se formulan dos preguntas a la clase para que se respondan brevemente, por escrito y de manera individual: ¿por qué es posible la alternancia del artículo en 1a y 1b y, en cambio, no parece posible en 2a y 2b? ¿qué supone optar por el artículo determinado en 1a?

1a El niño empezó a treparse... / 1b Un niño empezó a treparse... (inicio del relato)

2a Y el niño lo fue escalando... / 2b # Y un niño lo fue escalando... (progresión del relato)

Tras esa reflexión individual, se hace una puesta en común. El docente enriquece el intercambio de explicaciones haciendo notar que, en la gramática del español, la determinación del referente nominal (referencia compartida por emisor/receptor) –a diferencia de lo que ocurre con el concepto de especificidad e inespecificidad– está claramente convencionalizada en los paradigmas del artículo: determinado (*el/la*) frente a indeterminado (*un/una*), (RAE/ASALE, 2009, pp. 1042-1045). En principio, lo esperado en el inicio de un relato es el uso del artículo indeterminado (*un/una*) como instaurador de la referencia. A partir de ahí, se establece una cadena referencial que permite la continuidad temática. Así sucede en los cuentos populares del tipo *Érase una vez una niña que...*, donde el artículo indeterminado hace que la siguiente alusión al personaje sea ya una referencia compartida y, por tanto, determinada (*la niña*). Esto explicaría la gramaticalidad y adecuación del ejemplo 1b.

Este microrrelato, en cambio, se abre directamente con el artículo determinado (*el*) como actualizador del sustantivo *niño*. Asumido esto, el docente pregunta a la clase qué logra el autor recurriendo a la estructura, menos habitual (la del ejemplo 1a). El recurso a esta variante gramatical provoca un efecto evidente: se concede al lector un conocimiento que le hace cómplice. No hay una instauración previa de la referencia, como ocurre en los cuentos populares, ya que el lector está involucrado desde el primer momento en la historia, porque dispone de la información. La elección del artículo determinado –posible en el primer par (1a), pero obligatorio en el segundo (2a)– es más que una opción gramatical. Puede funcionar –y así sucede en este caso– como un procedimiento eficaz en la construcción narrativa, como se observa en RAE/ASALE (2009, p. 1052).

La actividad se cierra con la formulación de una pregunta directa a la clase: ¿por qué el uso de 2b resulta extraño o inadecuado (#) en el contexto? La respuesta consiste en explicar que no puede *indeterminarse* la entidad que ya ha quedado determinada (*niño*) y cuya referencia es compartida por emisor y receptor, como se indica en 2a: *Y el niño lo fue escalando*.

Actividad 3. Trazar la cohesión basada en la continuidad referencial

La asociación de correferencia –relación que mantienen dos elementos lingüísticos que comparten referente– puede darse dentro del ámbito oracional (por ejemplo, en las estructuras reflexivas) o manifestarse en un nivel textual. En este nivel, la correferencia es un mecanismo de cohesión textual que sostiene la continuidad temática.

Las referencias asociadas a los personajes del microrrelato (*niño* y *padre*) se instauran en la primera oración. El docente propone al grupo de estudiantes que persigan esas dos referencias, desde su primera aparición, de manera que formen dos *cadena referenciales*, o *senderos de referencia* (Simone, 2001). La cadena referencial de *niño* llevará el subíndice *i* (_{*i*}) y la de *padre* el subíndice *j* (_{*j*}). Como es un ejercicio que exige cierta concentración, se propone que se acometa de manera individual. Después, se hace una revisión completa de ambas cadenas para comprobar que no falta ningún eslabón. Para la revisión es recomendable que el docente proyecte el texto en la pantalla compartida de aula. La tarea de cada estudiante es determinar, en cada caso, cuál es la extensión de las cadenas de referencia y qué elementos gramaticales mantienen la referencia.

La serie más nutrida y continuada es la que arranca del referente *niño*_{*i*}, que, además, envuelve el relato: aparece en la primera oración y en la última. Por otro lado, los eslabones de esa continuidad referencial corresponden a distintos procedimientos gramaticales o léxicos: posesivo *su* (*su*, *padre*), proforma nominal *lo* (*sentirlo*), sinonimia textual o referencia asociativa (*el hijo*_{*i*}), repetición léxica (*el niño*_{*i*}) y elipsis en el sujeto vacío (\emptyset _{*i*} *se apoyaba*). Junto a esta cadena de referencias dominante, se registra una segunda cadena conformada a partir de la referencia *padre*, más reducida, si bien se manifiesta a partir de otras expresiones referenciales: el relativo (*que*_{*j*}) y los artículos determinados con valor de posesión inherente (*los*_{*j*} *ojos*, *las*_{*j*} *piernas*, *los*_{*j*} *brazos*...).

Una vez reconocidos todos los eslabones de ambas cadenas referenciales, el docente pregunta a qué obedece la diferencia en la extensión de las dos cadenas. A continuación, pregunta si hay alguna oración, estructura de predicación, que no incluya alguna de estas dos referencias. Un examen detenido de la continuidad referencial de la cadena *niño*_{*i*} y de la cadena *padre*_{*j*} nos descubre una tercera referencia (*viento*_{*k*}), que consta de un solo eslabón.

El establecimiento de redes referenciales a través de estas tres cadenas contribuye, sin duda, a reforzar la comprensión del texto. Cada hilo referencial es un integrante de la trama discursiva. El docente promoverá la reflexión y, en consecuencia, suscitará inferencias nuevas en la lectura al hacer en clase estas preguntas: ¿por qué hay una referencia que se mantiene constante?, ¿a qué se debe la pérdida de una referencia?, ¿qué función cumple en el microrrelato la referencia no humana (*viento*_{*k*}), que solo aparece entre las dos intervenciones dialogadas?

Actividad 4. Distinguir enunciado (discurso) y oración (gramática)

Se plantea, en este caso, una actividad destinada a la selección y al reconocimiento de unidades lingüísticas de distinto valor. Para ello, el docente propone una tarea sencilla: extraer del microrrelato enunciados no oracionales.

Es necesario, antes de acometer la tarea, comprobar que los conceptos de *oración* y de *enunciado* están asimilados y se manejan con rigor. Como es sabido, el *enunciado* es una unidad de discurso, independiente sintácticamente, delimitada por pausas y dotada de una intención comunicativa, que se interpreta en función del contexto, en RAE/ASALE (2009, p. 12) y RAE/ASALE (2019, definición). Frente al enunciado, la *oración* es una unidad gramatical, basada en una relación de predicación: si no hay predicado, no hay oración. No son entidades antagónicas, pero se asocian a ámbitos distintos. Si partimos del análisis gramatical en contexto, todas las secuencias lingüísticas con independencia sintáctica, entre pausas y con valor comunicativo, son enunciados, aunque unos sean oraciones (desarrollen estructuras de predicación) y otros no. Así, por ejemplo, *Cuando llegó a la cima nevada de la cabeza, el niño no vio a nadie*, fragmento extraído del texto, es un enunciado oracional: enunciado (unidad de discurso, marcada por pausas, con intención comunicativa) oracional (que consta de dos predicaciones y dos temporalidades desarrolladas a partir del verbo principal *vio* y del verbo subordinado *llegó*).

Tras estas precisiones nocionales y terminológicas, el docente formula al estudiante si hay enunciados no oracionales. Los enunciados no oracionales del microrrelato (la repetición de vocativos orientados a reclamar la atención del interlocutor) se ajustan a las intervenciones sin respuesta que emite el niño, en dos incisos de secuencia dialogada. El resto de enunciados del microrrelato son oracionales y se integran en la secuencia narrativa. Establecida esta diferencia, se les propone a los estudiantes que expliquen el funcionamiento de esos enunciados no oracionales, en el espacio discursivo que ocupan (secuencia dialogada). Se les sugiere, además, que comparen un enunciado oracional simple (*el niño no vio a nadie*) o complejo (*cuando llegó a la cima nevada de la cabeza, el niño no vio a nadie*) y un enunciado no oracional, atendiendo a las propiedades gramaticales (rasgos temporales, concordancia...), al valor semántico (significado de la predicación verbal) y a la intención comunicativa (aserción o exhortación).

Para cerrar esta actividad, se propone un ejercicio de desarrollo (o progresión competencial), que consiste en la transformación del enunciado no oracional (el vocativo reiterado) en un enunciado oracional que mantenga la misma intención comunicativa. Para ello, la consigna consiste en reescribir el final del microrrelato (las últimas cuatro líneas) sin ningún enunciado no oracional. El ejercicio se propone en clase, pero la realización ha de ser individual. Tras la reescritura

se invita a los estudiantes a que compartan su texto con el resto de la clase para que, en grupo, se comenten los resultados obtenidos y se comparen con el microrrelato original.

Actividad 5.

Analizar los tipos de predicación inscritos en la secuencia narrativa

La secuencia narrativa, como ya se ha advertido, es el molde de construcción prototípico del microrrelato. El docente encomienda al estudiante el reconocimiento de pasajes no narrativos en el relato, como es el caso de una secuencia dialogada: una intervención apelativa sin respuesta. El relato es, como se ha señalado, una secuencia narrativa con notas descriptivas, que se evidencian, por ejemplo, en los adjetivos calificativos (*frío* es una propiedad que se aplica a *viento*) o en los incisos oracionales (*hundido en la nieve* es una estructura de predicación explicativa que da cuenta de la situación del protagonista).

Tras el reconocimiento de esos incisos dialogados y de esas notas descriptivas, la clase asume que la secuencia dominante, o marco, es la narrativa, con un narrador en tercera persona, externo a la historia que se relata. La narración es lineal y se ajusta a una unidad de acción –escalada del cuerpo-montaña hasta llegar a la cima–, que acontece en un espacio híbrido y dinámico que facilita la evolución y transformación de la historia. Considerando esta unidad de acción y esa linealidad, el docente propone al estudiante que ajuste el microrrelato a la división tradicional: planteamiento, nudo y desenlace. Si bien la división ofrece varias posibilidades, una de ellas es esta: planteamiento (primera oración), nudo (hasta la segunda intervención dialogada) y desenlace (última oración).

Tomando como referencia esta división, el docente propone al estudiante un ejercicio de progresión o de desarrollo competencial, que consiste en engarzar las tres partes de la narración por medio de marcadores del discurso que evidencien este avance textual: un marcador ha de marcar el giro de la narración (*de repente, de pronto*) y otro ha de anunciar el cierre narrativo (*entonces*).

Acordada esta división ternaria de la secuencia, el docente pide a la clase que preste atención a los tipos semánticos de predicados (verbos predicativos o predicados nominales) asociados a cada personaje. A partir de esta asociación, pueden activarse nuevas inferencias y, por tanto, desarrollarse otras vías de interpretación. En el caso del protagonista (*niño*), durante el ascenso a la montaña, su referencia se vincula con verbos de movimiento que expresan un control por parte del sujeto (*treparse, escalar, apoyarse...*). Tras alcanzar el final del trayecto (*llegar*), el pico de la montaña, aparecen otros verbos: de experimentación sensorial (*ver*), de acción (*llamar*) o de reacción física (*llorar*). Por otra parte, la referencia al personaje del padre (referencia *j*) está implicada en predicaciones más

variadas: estativas de modo (*estar amodorrado*), de experimentación (*sentir*), de reacción física (*abrir los ojos, sotorreírse*) o de cambio de estado controlado por el sujeto (*ponerse duro*). Concluido el análisis, el docente plantea en clase a qué obedece el despliegue de predicaciones de este tipo a lo largo del texto.

El análisis de la estructura narrativa, tal y como aquí se apunta, se presta a la reelaboración. Una vez diseccionada la conformación secuencial, el docente propone a la clase la reescritura del microrrelato, conforme a pautas de reescritura, que suponen la modificación de la expresión gramatical. Se proponen a la clase cinco pautas de reescritura para que cada estudiante opte por una de ellas, comprobando que todas las propuestas serán acometidas por algún integrante del grupo: 1. Cambiar la voz del narrador (de tercera a primera, identificada con el protagonista). 2. Activar la interactividad con el lector haciendo uso de un pronombre de 2ª persona. 3. Reconstruir la historia en femenino (cambiando, por ejemplo, los personajes masculinos por los femeninos). 4. Reescribir el relato sin emplear infinitivos. 5. Reescribir la historia haciendo uso de un solo adjetivo, justificando previamente qué adjetivo se mantiene en el relato.

Todas las propuestas de reescritura han de cumplir una regla: respetar, en la medida de lo posible, la esencia del relato y conservar su extensión (138 palabras). El proceso de reescritura es individual, pero las versiones se leen en clase para intercambiar opiniones y pareceres sobre estos procesos de revisión, tanto desde el punto de vista del proceso de reescritura como de la recepción textual.

Actividad 6. Analizar el engarce de predicaciones oracionales

Hemos incidido –tanto en el apartado teórico como en el desarrollo de las actividades previas– en el hecho de que la estructura oracional se sostiene sobre la base semántica de la predicación, generalmente verbal. En los dos ejemplos que se presentan a continuación, extraídos del microrrelato, se advierte una relación de subordinación entre predicaciones oracionales:

3. *El niño empezó a treparse por el corpachón de su padre, que estaba amodorrado en la butaca.*
4. *Cuando llegó a la cima nevada de la cabeza, el niño no vio a nadie.*

El docente plantea en el aula si en ambos casos estamos ante una subordinación o no y cómo se justifica, con pruebas gramaticales, esa dependencia sintáctica: sustitución por proformas, función sintáctica que cumple la subordinada dentro de la principal, etc. A pesar de las reservas que puede suscitar el análisis de la segunda oración, podría interpretarse que en ambos casos estamos ante subordinadas relativas: la primera, explicativa, con antecedente expreso; la

segunda relativa libre, o con antecedente temporal incorporado en el adverbio relativo *cuando*. En ambas oraciones, los relativos facilitan la inerustación de la subordinada en la principal y, a su vez, desempeñan funciones sintácticas dentro de la subordinada: *que* (sujeto) y *cuando* (adjunto o circunstancial temporal).

Como ejercicio de reflexión, en grupos de dos o tres estudiantes, el docente propone dos cuestiones: ¿a qué grupo sintáctico de la principal se subordina la relativa? y ¿qué restricciones de movilidad presenta la subordinada relativa en cada oración? Se trata de que en cada grupo se acuerde una respuesta para cada pregunta. Después, se han de confrontar las respuestas en clase, en una sesión plenaria moderada por el docente.

La respuesta a la primera cuestión no resultará tan sencilla. En el primer caso, la semántica del predicado de la subordinada (*estar amodorrado*) bloquea que el antecedente del relativo sea *corpachón*. Por otro lado, al tratarse de una explicativa, requiere, además del sustantivo antecedente, una referencia específica (*su padre*). De esta manera, la relativa explicativa *–que...butaca–* afecta al sintagma nominal determinado (o sintagma determinante): *su padre*. En conjunto, los dos segmentos *–sintagma su padre y relativa explicativa–* están integrados, a su vez, en un sintagma preposicional (*de...*) que complementa al núcleo nominal *corpachón*. En el segundo caso, la relativa libre, con un antecedente temporal incorporado, es un tópico temporal, desplazado desde la posición de adjunto o circunstancial temporal del sintagma verbal principal (*no vio a nadie*).

En cuanto a la segunda cuestión, la relativa explicativa aparece siempre pospuesta al grupo de palabras que aclara (*su padre*), así que su capacidad de movilidad está restringida. Por su parte, la relativa libre con valor temporal puede aparecer integrada en el sintagma verbal principal (*el niño no vio a nadie cuando...*) o topicalizada con respecto a la oración principal, como se comprueba en este caso. Considerando esta doble ubicación, el docente pregunta a los estudiantes qué posición (topicalizada o integrada en el sintagma verbal de la principal) les convence más atendiendo al desarrollo narrativo y por qué.

Como ejercicio de reescritura basado en la competencia metalingüística, el docente requiere a la clase, en primer lugar, que identifique estructuras oracionales con valor temporal. Una vez identificadas estas estructuras, se sugiere su reescritura como relativas libres (topicalizadas o integradas), señalando las diferencias y las semejanzas estructurales.

Actividad 7. Examinar la variación lingüística a partir de formas verbales

Como sabemos, Enrique Anderson Imbert, escritor argentino, es el autor de este microrrelato. Tomando en consideración este dato, el docente plantea un

ejercicio de reflexión metalingüística, relacionado con la variación. Este ejercicio se llevará a cabo a través de la consulta guiada de fuentes secundarias: diccionarios en red y corpus lingüísticos alojados en la página web de la Real Academia Española. Para comenzar, el docente pregunta en la sesión plenaria a los estudiantes si todos los verbos que aparecen son variantes (formas) habituales en su variedad lingüística. Es probable que coincidan al señalar dos términos: *trepase* y *sotorreírse*.

A continuación, se organizan grupos de trabajo, de tres o cuatro integrantes, para que, con ayuda del docente, recaben información sobre la presencia de estos verbos en los recursos lingüísticos que proporciona la página de la RAE. En el primer caso, resulta más habitual el uso de *tregar* como intransitivo no pronominal (*tregar por...*) en las variedades europeas, y así se registra en el diccionario académico (RAE, 2014, definición 1). Una búsqueda del segmento *trepase por* en el CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*) proporciona, como verbo pronominal y con este significado, dos resultados: uno de Venezuela y otro de Argentina. La diferencia de uso reside, al parecer, en el carácter morfosintáctico del verbo (intransitivo pronominal o no pronominal) y en la frecuencia y ámbito de uso en relación con su sinónimo *subir*.

En *sotorreírse* nos encontramos ante un caso diferente: es una palabra que no se recoge en el diccionario, si bien su significado puede inferirse del contexto. Partiendo del reconocimiento del significado del término, el docente propone a los estudiantes que sugieran estructuras sintácticas que, con el mismo valor semántico, puedan reemplazar a *sotorreírse* en este contexto (como, por ejemplo, *reírse entre dientes* o *reírse disimuladamente*). Una vez seleccionados los candidatos para sustituir al verbo *sotorreírse*, el docente pregunta por el carácter de ambas estructuras y si, en efecto, son buenas opciones para la sustitución.

Previsiblemente, los estudiantes aventurarán, en función de su competencia lingüística, que *sotorreírse* es una variante propia de la variedad del español hablado en Argentina (la del escritor). El docente supervisa y pauta el acopio de documentación, a través de distintos corpus del español, diccionarios y bases de datos. La documentación recabada llevará a la clase a concluir que *sotorreírse* no es un vocablo propio de las variedades americanas. En realidad, se trata de una palabra acuñada por Unamuno a partir del formante *soto/a-* (del latín *subtus*) y de la base verbal (*reírse*). En el *Fichero léxico* de la RAE se registran las primeras documentaciones de la voz en dos obras unamunianas: *Vida de don Quijote y Sancho* (1904) y en *Abel Sánchez* (1917). La conclusión que puede derivarse de la investigación de clase es que lo que a primera vista parecía una variante americana resulta, simplemente, un ejercicio de intertextualidad, un guiño entre escritores: uno español (Unamuno) y otro argentino (Anderson Imbert).

6. Consideraciones finales

Esta propuesta didáctica se fundamenta en dos premisas: a) la reflexión gramatical, acometida con rigor, es una actividad indagadora que puede trasladarse al aula observando distintos niveles de complejidad y enmarcada en diferentes contextos; b) el saber metalingüístico, fortalecido por el ejercicio de una reflexión continuada y progresiva, es un conocimiento susceptible de ser aplicado en el desempeño de competencias lingüístico-comunicativas (de producción y de comprensión textual).

La aceptación de estos dos principios conlleva, a su vez, varias consideraciones que atañen al objeto de análisis y al procedimiento de indagación. En primer lugar, la hibridación de saber metalingüístico (reflexión) y competencias lingüístico-comunicativas (uso) implica que gramática y discurso son ámbitos de significado permeables. Además, las estructuras sintácticas, en el espacio discursivo, obedecen a circunstancias contextuales (las que atañen a la situación comunicativa, esto es, las propias del registro; y las que afectan al entorno cultural, es decir, las propias del molde discursivo). Los factores situacionales condicionan las marcas gramaticales que se manifiestan en el discurso; por su parte, los factores culturales y genéricos determinan los modos de organización asociados a las prácticas sociales donde acontecen textos y discursos.

Metodológicamente, en el ámbito de la docencia preuniversitaria, lo más recomendable a la hora de acometer la reflexión gramatical es partir del significado para llegar al examen de la forma, lo que en el nivel oracional supone partir del concepto de predicación. Asimismo, lo que se propone en este trabajo es contextualizar el análisis de la gramática, de manera que la reflexión gramatical active procesos inferenciales en la operación de relectura, más factible en el caso del microrrelato, por su brevedad e integridad textual. El contexto en sus dos vertientes fundamentales (espacio situacional y entorno sociocultural) es el escenario en que la expresión lingüística adquiere su sentido. Siguiendo este orden de exploración, el análisis que va desde arriba hacia abajo (*top down*), esto es, desde el contexto hacia la expresión lingüística, es especialmente útil para los procesos de planificación y producción lingüística, ya que son las pautas contextuales y socioculturales, que incluyen patrones discursivos, las que gobiernan la conformación lingüística. No obstante, la reflexión aplicada a las estructuras lingüísticas contextualizadas permite la reorientación del análisis, que pasa a ser desde abajo hacia arriba (*bottom up*): desde la gramática hacia el discurso. Este sentido de análisis favorece el desarrollo de competencias como la comprensión o la revisión de textos, ya que se parte de lo lingüístico para reconocer y evaluar pautas contextuales y patrones discursivos.

Este camino de reflexión lingüística que va desde la construcción gramatical hasta la construcción discursiva o textual, y viceversa, se aplica, a modo ejemplo,

a un microrrelato, una vez examinadas someramente las propiedades de este (sub)género literario, conforme al modelo de la lingüística sistémico-funcional. Se ha preferido aportar tan solo siete actividades para presentarlas adecuadamente y apuntar sus posibilidades de desarrollo, a pesar de que el número de actividades podría incrementarse. Se podría prestar atención, por ejemplo, al carácter de los incisos oracionales, como formas de sintaxis periférica; al funcionamiento de las perífrasis verbales; a la presencia de marcas gramaticales intercategoriales como el grado; a procesos de elisión sintáctica; o a casos en que la determinación de la función sintáctica de algún constituyente resulte problemática.

Las tareas de reflexión lingüística exigen un ejercicio de abstracción que permita postular hipótesis para explicar, entre otras cosas, cómo se combinan las palabras. Este ejercicio metalingüístico puede acometerse con independencia del contexto. Es, en cambio, en el discurso donde esas combinaciones cobran sentido, al relacionarse con otras estructuras con las que comparten una atmósfera contextual. Las palabras se estructuran conforme a reglas gramaticales, pero además la manifestación de estas estructuras obedece a criterios contextuales y a modos discursivos. De manera complementaria, las reglas del discurso (situacionales, socioculturales y genéricas) se sustancian en la gramática. Alejadas del análisis abstracto, estructuras sintácticas y formas gramaticales ganan perspectiva y se transforman en enunciados, que, asociados a otros, habitan con naturalidad en los discursos.

7. Referencias bibliográficas

- Abad, V. y Rodríguez-Gonzalo, C. (2023). Com abordar la reflexió gramatical a l'aula, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 97, 28-33.
- Beaugrande, R. de y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Bosque, I. (1980). *Problemas de morfosintaxis: ejercicios de gramática española para estudiantes universitarios*. Universidad Complutense de Madrid.
- Bosque, I. (1994). *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de comprobación*. Arco/ Libros.
- Bosque, I. (2015a). *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Síntesis.
- Bosque, I. (2015b). Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico, *Curso Aplicacions de la gramàtica a l'aula de Secundària i Baxillerat*, organizado por CLT-ICE, Barcelona, 29 de junio-3 de julio de 2015.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGroc. Revista de Gramàtica Orientada a las Competencias*, 1(1), 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bosque, I. (2020). El nuevo *Glosario de términos gramaticales*. Estructura, características y objetivos. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 13(2). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.869>

- Bosque, I. y Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, II, 63-83. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v54n2/art_04.pdf
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 141-202. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2008). *Fundamentos de sintaxis formal*. Akal.
- Brucart, J. M. (2022). Relaciones sintácticas. En Marqueta, B.; López-Cortés, N., y Ariño-Bizarro, A. (Eds.), *Avances de la Lingüística y su aplicación didáctica* (67-82). Akal.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Carrasco, Á. (2022). La predicación y la estructura argumental. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 5(1), 11-35. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.85>
- Casas-Deseures, M.; Durán, C., y Fontich, X. (2017). La construcció del coneixement gramatical en aprenents d'educació primària i secundària: algunes aproximacions a l'aprenentatge del verb. *Caplletra*, 63, 111-138.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Charadeau, P. (2012). Los géneros discursivos: una perspectiva socio-comunicativa. En Shiro, M.; Charadeau, P., y Granato, L. (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (19-44). Iberoamericana/Vervuert.
- Chomsky, N. (1998). *El programa minimalista*. Alianza.
- Delgado, R. (2023). La planificación y la organización de los aprendizajes atendiendo al enfoque del currículo. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 100, 39-43.
- Díez, M. (Ed.). (2002). *Antología de cuentos e historias mínimas (siglos XIX y XX)*, Espasa.
- Eggins, S. y Martin, J. R. (2012). Genres and Registers of Discourse. En Wang, Z. (Ed.), *Genre Studies: Collected Works of J. R. Martin*, vol. 3 (230-256). Shanghai Jiaotong University Press.
- Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *RILCE*, 37(2), 567-589.
- Fontich, X.; Troncoso, M., y Pérez, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: Consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira: Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, 27, 1-18. <https://revistas.uca.es/index.php/tavira/article/view/10008/10497>
- Gallego, Á. J. y Gutiérrez, E. (2022). *Trabajando el Glosario de términos gramaticales. Ejercicios reflexivos y competenciales*. Arco Libros.
- García-Folgado, M^a J.; Fontich, X., y Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). ¿Y si la gramática fuera útil?: aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática

- y las prácticas reflexivas. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(2), 6-11. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/issue/view/291>
- García-Pastor, M^a D. (2023). Introducción: La enseñanza gramatical en L1 y L2. *Huarte de San Juan: Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 7-14.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at work. The nature of generalization in language*. Oxford University Press.
- González, J. (2014). Los microrrelatos en el aula de E/LE. Algunas sugerencias de explotación. En Santos, J. M^a (Ed.), *Ensayos de lingüística hispánica* (141-164). Sinapsis.
- Gutiérrez, S. (2008). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*, discurso leído el 24 de febrero de 2008 en su recepción pública como miembro de la Real Academia española. Gráficas Muriel.
- Lomas, C. (Coord.). (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Graó.
- Marqueta, B. (2022). El aprovechamiento pedagógico de la sintaxis en las etapas de ESO y Bachillerato, *Tejuelo*, 36, 151-182. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.3.151>
- Marqueta, B. (2023). *La reflexión sintáctica. Teoría y práctica para la docencia*. Universidad de Zaragoza.
- Mateu, J.; Molero, M.; Pérez, P., y Zurdo, A. (2022). ¿Por qué hablar de estructura argumental en secundaria? *ReGrOC*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.5565/rev/re-groc.93>
- Navarro, R. (2012). *Poética de la brevedad. Teoría literaria del microrrelato español e hispanoamericano*. [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Real Academia Española: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*, <http://www.rae.es> [recuperado mayo de 2024]
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*, <http://www.rae.es> [recuperado mayo de 2024]
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española (DLE)*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea] <http://www.rae.es> [recuperado mayo de 2024]
- (RAE/ASALE) Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Universidad de Salamanca. <https://www.rae.es/gtg/>
- (RAE/ASALE) Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a04.pdf>
- Rodríguez-Gonzalo, C. y Zayas, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo. *Caplletra*, 63, 245-277. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10401>

- Sánchez, E.; García, J. R., y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Santiago, J. de (2013). *Estrategias para el análisis sintáctico*. Arco/Libros.
- Shiro, M. (2012). Introducción. En Shiro, M.; Charadeau, P., y Granato, L. (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis (7-16)*. Iberoamericana/Vervuert.
- Simone, R. (2001). *Fundamentos de lingüística*. Ariel.
- Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solé, I. (2024). Un clásico: lectura estratégica en todas las etapas, *Dossier Graó*, 9, 28-32.
- Taboada, M. (2012). Los géneros: una perspectiva sistémico-funcional. En Shiro, M.; Charadeau, P., y Granato, L. (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis (45-67)*. Iberoamericana/Vervuert.
- Wotjak, G. (2006). ¿Estructuras en el léxico o del léxico? En De Miguel, E.; Palacios, A., y Serradilla, A. (Eds.), *Estructuras léxicas y estructuras del léxico (167-200)*. Peter Lang.

Percepciones de profesorado de ESO de Lengua Castellana y Literatura hacia el lenguaje inclusivo

DBHko Gaztelaniako eta Literaturako irakasleen
pertzepzioak hizkera inklusiboarekiko

Perceptions of Compulsory Secondary Education (ESO)
Spanish Language and Literature Teachers towards
Inclusive Language

Magdalena Romera

Universidad Pública de Navarra
magdalena.romera@unavarra.es
<https://orcid.org/0000-0001-5415-3502>

Rosa María Lezaun Beortegui

Colegio Luis Amigó
rosalezaun@gmail.com

Recibido / Noiz jaso den: 29/12/2024

Aceptado / Noiz onartu den: 10/03/2025

Resumen

Este estudio analiza las percepciones y actitudes de profesorado de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hacia el lenguaje inclusivo en la Comunidad Foral de Navarra. Basado en un enfoque mixto, se recopilaron datos de profesorado de tres centros educativos con distintos niveles de participación en un programa de coeducación. Los resultados evidencian una polarización de posturas: mientras que un grupo minoritario defiende una perspectiva tradicionalista que considera el lenguaje como neutral y rechaza las modificaciones inclusivas, la mayoría de quienes participan identifica el potencial transformador del lenguaje inclusivo para visibilizar desigualdades y fomentar la equidad. Destaca la participación en programas de coeducación como influencia positiva en las actitudes hacia estas prácticas, aunque persisten retos en su implementación diaria. El estudio abunda en la necesidad de formación para superar resistencias y consolidar el lenguaje inclusivo como herramienta educativa y de cambio social.

Palabras clave: lenguaje inclusivo; sexismo lingüístico; coeducación; programas educativos; cambio social.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LENGUAJE INCLUSIVO EN LA EDUCACIÓN. 3. ESTUDIO EMPÍRICO. 3.1. Muestra. 3.2. Instrumentos de recogida de datos. 3.3. Resultados y discusión. 4. DISCUSIÓN. 5. CONCLUSIONES. 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena: Nafarroako Foru Komunitateko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) Gaztelaniako eta Literaturako irakasleek hizkera inklusiboarekiko dituzten pertzepzioak eta jarreak aztertzen ditu azterlan honek. Ikuspegi misto batean oinarrituta, hezkidetzaprogrametan parte-hartze maila desberdina duten hiru ikas-tetxetako irakasleen datuak biltzen ditu. Emaizteak jarreraren polarizazioa erakusten dute: talde minoritario batek hizkera neutralizat hartzen duen eta aldaketa inklusiboak baztertzen dituen ikuspegi tradizionalista defendatzen du, baina parte-hartzaile gehienek hizkera inklusiboak desparekotasunak ikusarazteko eta ekitatea sustatzeko duen ahalmen eraldatzailea identifikatzen dute. Nabarmentzekoa da hezkidetzaprogrametan parte hartzeak praktika horiekiko jarreretan duen eragin positiboa, nahiz eta oraindik ere badiren gairak beharrezko zenbait erronka halako praktikak egunerokoan ezartzeko. Azterlanak prestakuntzaren alde egiten du erresistentziak gainditzeko eta hizkera inklusibo hezkuntzarako eta aldaketa sozialerako tresna gisa finkatzeko.

Gako hitzak: hizkera inklusibo; sexismo linguistiko; hezkidetz; hezkuntzaprogramak; aldaketa soziala.

Abstract: This study examines the perceptions and attitudes of Spanish Language and Literature teachers in Compulsory Secondary Education (ESO) towards inclusive language in the Autonomous Community of Navarre. Based on a mixed approach, data were collected from teachers at three educational institutions with varying levels of participation in a co-education programme. The results reveal a polarisation of views: while a small minority defends a traditionalist perspective that considers language neutral and rejects inclusive modifications, the majority of participants recognise the transformative potential of inclusive language to highlight inequalities and promote equity. The participation in co-education programmes is highlighted as a positive influence on attitudes towards these practices, although challenges remain in their daily implementation. The study further emphasises the need for training to overcome resistance and consolidate inclusive language as both an educational tool and a means of social change.

Keywords: inclusive language; sexist language; co-education; educational programmes; social change.

1. Introducción

El lenguaje inclusivo se ha convertido en uno de los temas más debatidos en los últimos años. En relación con la tercera ola del feminismo (Garrido-Rodríguez, 2021) y vinculado al movimiento que busca no solo erradicar el sexismo explícito, evidente en épocas pasadas, sino también visibilizar los denominados microsexismos (Bonino, 2004; Miguelena, 2021), ha surgido una demanda creciente por el uso de un lenguaje que refleje, tanto en su contenido como en su forma, la inclusión de todos los agentes del discurso (Rivera Alfaro y Cuba, 2021; Parra y Serafini, 2022). En particular, se ha enfatizado la importancia de visibilizar a las mujeres como participantes activas, destacando el lenguaje inclusivo como una herramienta clave para impulsar el cambio social (Stahlberg *et al.*, 2007; Wodak, 2016).

Desde esta perspectiva, se considera que la inclusión de referencias a las mujeres, especialmente en roles activos y en posiciones agentivas (Bengoechea, 2011; Rubio Castro *et al.*, 2017; Torres del Moral, 2017; Marrades *et al.*, 2019; Moure, 2021, entre otras), y no únicamente como elementos pasivos dentro del discurso, tiene el potencial de proyectar y visibilizar una representación distinta de la realidad y de su rol social (Graddol y Swan, 1989). En esta visión, las

mujeres se posicionan como centro referencial del discurso, ocupando los mismos lugares que tradicionalmente han ocupado los referentes masculinos. Esta representación, en términos sociales, llamaría a la concienciación sobre una manera diferente, más igualitaria, de considerar a la mujer y por ende tendría la capacidad de cambiar la percepción y la consideración real hacia la misma. Esta corriente, sin embargo, no es aceptada por todos los sectores. La principal oposición viene representada por posturas conservadoras¹, como la de la RAE, que sostiene que la lengua no es en sí misma discriminatoria y defiende que sus formas gramaticales no excluyen a las mujeres (RAE, 2020). Del mismo modo, se acusa a las propuestas innovadoras que defienden cambios en el lenguaje en pos de la igualdad de innecesarias y de alterar la estructura del idioma y dificultar la comunicación (Núñez Cortés *et al.*, 2021).

Este debate se reproduce del mismo modo dentro del ámbito educativo, donde se pueden encontrar, de la misma forma, pensamientos diferentes al respecto. Hasta el momento, se han investigado sobre todo las actitudes y percepciones hacia al lenguaje inclusivo de la población estudiantil (Lameiras *et al.*, 2010; Merma-Molina *et al.*, 2020; García Díaz *et al.*, 2018; entre otras). Sin embargo, todavía faltan estudios que pongan de manifiesto la percepción que tiene el profesorado, y en particular el profesorado de lenguas. A este respecto, el papel de este profesorado como formador lingüístico hace que su función traspase la de la mera mediación entre las instituciones y el alumnado, y que se conforme en modelos de transmisión de estereotipos. Los modelos lingüísticos en los entornos institucionales resultan especialmente importantes, ya que como se ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones, estos tienen el poder de representar y transmitir aquellas conductas que se consideran socialmente apropiadas (Romera, 2015; Lomas, 2016). El discurso docente, tanto oral como escrito, se percibe como un referente legítimo y normativo, lo que le confiere una gran influencia en la formación de actitudes y valores relacionados con el uso del lenguaje. De esta forma, los educadores y educadoras no solo enseñan lengua o expresión literaria, sino que también moldean percepciones sobre el rol del lenguaje en la representación de la realidad.

Por tanto, en este trabajo nos proponemos indagar a fondo en las percepciones y actitudes del profesorado de Lengua Castellana y Literatura en centros de educación secundaria obligatoria, a partir del análisis de las opiniones vertidas en un grupo de discusión formado por profesorado con distintos grados de edad, experiencia e implicación en programas de coeducación.

¹ En este trabajo utilizaremos los términos *tradicionalista* o *conservador* frente a *innovador* en referencia a aquellas posturas que consideran que se deben «conservar» las expresiones lingüísticas tal y como están frente a aquellas que defienden introducir «innovaciones lingüísticas» para eliminar el sexismo lingüístico.

2. Lenguaje inclusivo en la educación

Como acabamos de señalar, el lenguaje inclusivo es un tema que ha generado intensos debates en ámbitos sociales y académicos. La teoría social discursiva (Kress y Van Leeuwen, 2001; Fairclough y Wodak, 2008) considera el lenguaje un mecanismo que no solo responde a los cambios y a las demandas sociales, sino que es a la vez capaz de contribuir al cambio social en favor de los derechos de toda la población. El lenguaje inclusivo es una herramienta para que las personas puedan construir y expresar su identidad. Excluir a alguien de los términos lingüísticos reconocidos equivale a negarle su participación en la sociedad y su capacidad de representación (Carreño, 2020) o, como sugiere la famosa frase de George Steiner, «lo que no se nombra no existe» (Steiner, 2015). En la lengua española, así como en otras lenguas, se ha denunciado la perspectiva androcéntrica que domina la gramática y el discurso. Esta consiste en situar al hombre y a lo masculino como centro del entramado discursivo. El centro de estas denuncias es, por ejemplo, el uso del masculino genérico, como elemento que invisibiliza a las mujeres como agentes activos discursivos (Bengoechea, 2006; Lledó Cunill, 2012; Garnham *et al.*, 2012; Moure, 2021; entre otras). A partir de aquí, han surgido alternativas formales innovadoras, como la duplicación de las formas en femenino y masculino, o el uso de formas que impliquen ambos géneros (nombres epicenos, sustantivos genéricos, metonimias, etc.) que tratan de incluir en el discurso a agentes, como las mujeres, que de otro modo permanecen excluidos (López Flamarique y Romera, 2025).

Las posturas conservadoras sostienen que estas alternativas atentan no solo contra la estructura de la lengua, sino también contra los principios comunicativos básicos (RAE, 2020). Los argumentos más usados se refieren a la supuesta vulneración del principio de economía lingüística, que parece ser una línea roja para estos grupos de lingüistas. Como hemos señalado en otra parte (López Flamarique y Romera, 2025), sin negar la existencia de este principio, propuesto por el lingüista francés Martinet en 1964 como uno de los motores del cambio lingüístico, con posterioridad la lingüística también ha puesto de manifiesto la existencia de otros principios necesarios para la comunicación, por ejemplo, la necesidad de evitar la ambigüedad o la de respetar las normas sociales que exigen que las expresiones lingüísticas también deben transmitir respeto y jerarquía entre quienes participan en la interacción (Grice, 1975). Por lo tanto, podemos decir que el principio de economía lingüística, aunque importante, no siempre resulta ser ni lo único, ni lo prioritario para una comunicación exitosa. Nuestra investigación se alinea con las propuestas del análisis social del discurso Graddol y Swann (1989), que consideran el lenguaje como una herramienta central en la transmisión y perpetuación de los modelos sociales, incluidas las desigualdades de género. Este enfoque enfatiza cómo las estructuras lingüísticas no son neutra-

les, sino que están impregnadas de percepciones e ideologías que mantienen y transmiten inequidades sociales, particularmente las relacionadas con el género. En este sentido, el lenguaje contribuye a reforzar y normalizar los estereotipos sexistas, perpetuando su existencia en los diferentes ámbitos de interacción social (Bengoechea, 2019).

La relevancia del lenguaje como vehículo de ideologías es especialmente crítica en el contexto educativo. La escuela desempeña una función social fundamental, actuando como uno de los principales agentes en el proceso de socialización de niñas, niños y jóvenes (Martínez, 2012). En las aulas, los discursos que se generan, explícita o implícitamente, transmiten normas y valores sociales que el alumnado interioriza como modelos aceptables y deseables de comportamiento. Por ello, la escuela no solo reproduce patrones socioculturales, sino que tiene también el potencial de transformarlos. El entorno educativo se convierte no solo en un espacio de aprendizaje académico, sino en un agente transformador que puede contribuir de manera significativa a cuestionar y reconfigurar las representaciones sociales de género. El compromiso del profesorado con estas prácticas lingüísticas inclusivas es, por tanto, un paso imprescindible en la lucha por la igualdad de género. Por ello, es muy importante conocer sus percepciones, es decir, identificar en qué medida están a favor de emplear un lenguaje que rompa con las normas androcéntricas y visibilice a las mujeres como agentes sociales en igualdad de condiciones.

Sin embargo, el estudio de las percepciones y actitudes hacia las propuestas inclusivas en el lenguaje se ha centrado fundamentalmente en la población estudiantil. Estudios como el de Cremades y Fernández (2022), Núñez Cortes *et al.* (2021), Mañoso-Pacheco y Sánchez-Cabrero (2023), entre otros, evidencian que, entre estudiantes en ciclos superiores, existe una creciente aceptación del lenguaje inclusivo. Este fenómeno está asociado a la visibilidad que ha adquirido en medios de comunicación y redes sociales, lo que fomenta una actitud más abierta hacia su implementación. Asimismo, el alumnado vincula el lenguaje inclusivo con la promoción de la igualdad y la justicia social. A pesar de ello, parece que el uso del mismo resulta todavía difícil para una mayoría.

A diferencia del alumnado, las percepciones del profesorado han sido poco exploradas. Los pocos estudios al respecto, tanto en el ámbito de la lengua española como en otras lenguas, señalan que este suele estar cada vez más a favor del uso del lenguaje inclusivo, aunque todavía hay un sector importante que apoya los argumentos de la visión conservadora de la lengua (Garnham *et al.*, 2012; Bengoechea y Simón, 2014; Vizcarra-García, 2021; Mahecha-Ovalle, 2022; Linares La Barba y Santamaría Pérez, 2023; Romera y Lezaun, 2023). El profesorado en muchos casos no solo se muestra reticente a su aceptación, sino que considera que algunas de las alternativas innovadoras inclusivas son ajenas a su variedad lingüística (Mahecha-Ovalle, 2022), especialmente en etapas de primaria y se-

cundaria frente a ámbitos universitarios (Núñez Cortés *et al.*, 2021). En investigaciones previas (Núñez Cortés *et al.*, 2021; Romera y Navarro, 2022; Romera y Lezaun, 2023), se ha mostrado cómo la implicación de los centros educativos en políticas de coeducación tiene una influencia significativa tanto del profesorado como del alumnado y cómo una mayor implicación en estos programas se asocia con actitudes más favorables hacia el uso del lenguaje inclusivo. Además, se ha observado que factores como el género y la edad del profesorado también desempeñan un papel en la configuración de estas actitudes. En términos generales, las docentes tienden a mostrar una mayor «conciencia de género» en comparación con los hombres, lo que se traduce en actitudes más favorables hacia la igualdad y la diversidad en el ámbito educativo. Del mismo modo, el profesorado más joven presenta una actitud más favorable al reconocimiento de las desigualdades y hacia el papel social del lenguaje inclusivo, frente al de mayor edad, quienes a menudo muestran resistencias o menor disposición al cambio en cuanto a las dinámicas de género en la educación. Este panorama resalta la necesidad de una formación continua y especializada en perspectiva de género, incluido el conocimiento en el valor del lenguaje inclusivo, para todo el profesorado, con el fin de garantizar una educación más igualitaria.

Los resultados que presentamos en el presente artículo concuerdan con los resultados de Romera y Lezaun (2023). A partir del mismo corpus, en el presente estudio pretendemos analizar en detalle las percepciones y actitudes del profesorado de varios centros de educación secundaria con respecto a varias cuestiones relativas al lenguaje inclusivo y comprobar hasta qué punto el profesorado de Lengua Castellana y Literatura comparte las argumentaciones generales que se dan en el debate público sobre el mismo y está dispuesto a implementar propuestas docentes en favor de la igualdad.

3. Estudio empírico

3.1. Muestra

La muestra estuvo formada por seis docentes pertenecientes a tres centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. Cada uno de los tres centros presentaba diferentes grados de participación en un programa de coeducación, auspiciado por las autoridades educativas de la Comunidad. El programa, denominado Skolae (<https://coeducacion.educacion.navarra.es/sobre-skolae>), fue puesto en marcha en 2017 para todos los centros de educación infantil, primaria y secundaria dispuestos a adherirse al mismo. En este momento más de 300 centros públicos y concertados de todos los niveles educativos lo han implementado, y un gran número de docentes se han formado en el mismo para crear espacios de igualdad en las aulas.

En este estudio participaron dos docentes por cada uno de los centros. El centro 1 (C1) no estaba adherido al programa, el centro 2 (C2) llevaba tres años en el programa y el centro 3 (C3), cinco. Se contó con un hombre y una mujer por centro, de edades comprendidas entre los 28 y los 56 años. Todo el profesorado participante pertenecía a la especialidad de lengua castellana. La tabla 1, a continuación, resume las características de la muestra.

Tabla 1. Profesorado participante en el estudio

Docente	Sexo	Edad	Centro	Red Skolae	Formación en coeducación	Formación lenguaje inclusivo
P1	Mujer	48	C1	Sin participación	Sí	Sí
P2	Hombre	41	C1	Sin participación	Sí	No
P3	Mujer	50	C2	3 años	Sí	No
P4	Hombre	28	C2	3 años	Sí	Sí
P5	Mujer	36	C3	5 años	Sí	No
P6	Hombre	56	C3	5 años	Sí	Sí

3.2. Instrumentos de recogida de datos

Entre febrero y mayo de 2022 se recogieron datos de tres fuentes. En primer lugar, el profesorado participante respondió a un cuestionario con el objetivo de observar si sus percepciones eran más o menos favorables ante afirmaciones sobre lenguaje inclusivo. Cada afirmación del cuestionario se contestó en una escala para constatar el grado de acuerdo. El cuestionario constaba de una estructura tripartita, siguiendo el modelo prevalente de cuestionario para la investigación directa de actitudes (Rosenberg y Hovland, 1960; Baker, 1992; Garrett, 2010). Este incluía un primer bloque con afirmaciones relacionadas con el componente cognitivo de las actitudes, tales como «el castellano es una lengua sexista» o «el lenguaje inclusivo es necesario para coeducar»; un segundo bloque con afirmaciones de carácter afectivo, como «me siento más a gusto cuando utilizo lenguaje inclusivo en el aula», «siento que cuando uso el lenguaje inclusivo ayudo a visibilizar a las mujeres». Y, finalmente, afirmaciones para comprobar el componente conductual de las actitudes, del tipo «uso de forma habitual lenguaje inclusivo».

Después de finalizado el cuestionario, se recopilaron también las opiniones cualitativas de los y las participantes a través de un grupo de discusión que se realizó con todo el profesorado participante fuera del aula (Ballester *et al.*, 2014). Se plantearon cuestiones en torno a los aspectos que suscitan mayor discusión en el campo (cf. Bengoechea, 2006; Lledó Cunill, 2012; Garnham *et al.*, 2012; Moure, 2021; entre otras). Estos fueron: su conocimiento de lo que es lenguaje inclusivo; su percepción sobre la justificación y/o necesidad de uso del lenguaje inclusivo; su percepción acerca del sexismo en la lengua; su percepción sobre la posibilidad de cambio social a través del lenguaje. También se recogieron datos de uso de lenguaje inclusivo en el aula, tanto de discurso oral como escrito. En este artículo, sin embargo, nos centraremos únicamente en las dos primeras fuentes, de cara a entender detalladamente las actitudes y percepciones del profesorado.

3.3. Resultados y discusión

3.3.1. Respuestas al cuestionario

A partir de las respuestas de cada participante, se obtuvo un índice sumativo que indicaba su grado de acuerdo con respecto a las afirmaciones que debían valorar, con un valor mínimo de 23 y máximo de 115. Como se muestra en la tabla 2, hay una mayoría del profesorado cuyas percepciones son bastante favorables o muy favorables ante el uso del lenguaje inclusivo. El profesorado de C1 que no participa en Skolae presenta las actitudes menos favorables, frente al profesorado de C2 y C3, quienes refieren ser muy favorables, muy similares en ambos casos y bastante superiores a C1. La persona que presentaba una actitud considerablemente menos favorable es P1, mujer de C1, mientras que P4, varón de C2 presentaba una actitud totalmente favorable.

Las actitudes menos favorables corresponden al profesorado de C1, centro no participante en el programa Skolae. En concreto, la docente P1 es la que muestra actitudes totalmente desfavorables, con una valoración más baja en casi todas ellas, considera que el lenguaje no es sexista, sino que lo es cuando contiene mensajes sexistas, igualmente es la que se muestra menos inclinada a su uso. Por el contrario, el profesorado de C2 y C3, centros participantes en Skolae, manifiesta actitudes muy favorables, similares entre sí y notablemente superiores a las de C1. P4, el docente más joven del grupo, perteneciente a C2, muestra una actitud totalmente favorable a todas las afirmaciones. No se encontraron diferencias en relación al sexo de los y las participantes. Las tablas 2 y 3, a continuación, resumen las puntuaciones totales obtenidas por cada participante.

Tabla 2. Puntuación total del profesorado en respuestas al cuestionario

Participantes	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Puntuación	32	77	99	102	96	91
Promedio	1,39	3,35	4,30	4,43	4,17	3,96
Desv. estándar	0,78	1,03	1,02	1,08	0,72	0,88

Tabla 3. Posición del profesorado según las puntuaciones obtenidas en el cuestionario

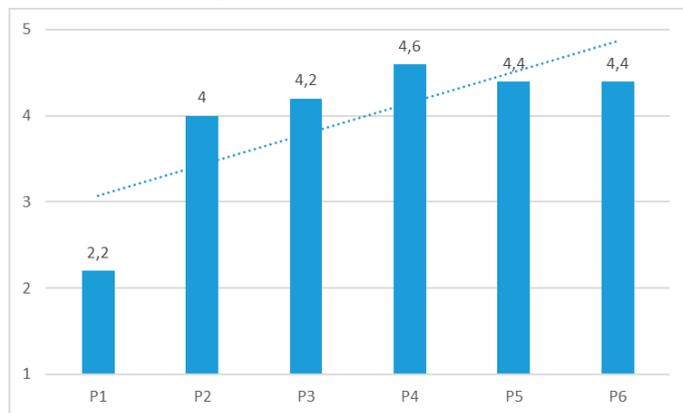
	Nada favorable	Poco favorable	Favorable	Bastante favorable	Muy favorable
Puntuación	23	24-46	47-69	70-92	93-115
Participante		P1		P2, P6	P5, P3, P4

Con respecto a los tres bloques de preguntas mencionados, en el primer bloque, el relativo a la concepción sobre la existencia del sexismo en el lenguaje, la mayoría del profesorado reconoce la existencia de un lenguaje sexista, aunque el profesorado de C2 y C3, centros participantes de Skolae, estuvo de acuerdo en la existencia de sexismo lingüístico como tal, frente al del centro C1. Aun así, docentes más jóvenes (P2, P4 y P5) tendieron a obtener puntajes más altos en este bloque, sugiriendo que la edad puede influir en la percepción.

P1, de C1, se diferencia fuertemente del resto, al considerar que el lenguaje sexista depende más de los mensajes que de la estructura lingüística («el lenguaje sexista es el que contiene mensajes discriminatorios hacia las mujeres»). P4, P5 y P6 destacan al estar muy de acuerdo con la idea de que el lenguaje sexista invisibiliza a las mujeres, una afirmación más sutil que vincula el sexismo a acciones inconscientes. El gráfico 1 muestra el promedio de puntuaciones de cada participante en las preguntas de este bloque relativo a los conocimientos sobre el lenguaje inclusivo.

Con respecto al segundo bloque, el relativo a los sentimientos que despierta el lenguaje inclusivo en el profesorado, se comprobó que el y la docente que no participan en Skolae tienen sentimientos menos positivos que el resto. P1 no evidencia sentimientos favorables hacia su uso y, aunque P2 valora el lenguaje inclusivo como una herramienta importante para visibilizar y coeducar, sus sentimientos hacia la práctica del mismo no son tan positivos. Resulta notable que P4, a pesar de tener una percepción muy alta sobre el uso del lenguaje inclusivo, puntúa también alto en la afirmación sobre si experimenta dificultad al aplicarlo

Gráfico 1. Percepciones del profesorado hacia el conocimiento sobre el sexismo lingüístico



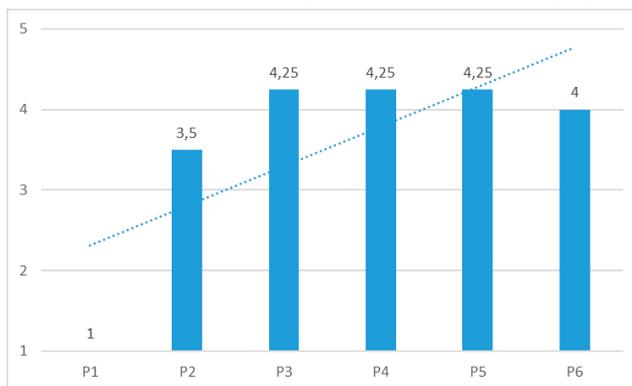
Eje vertical: promedio obtenido en el bloque 1 (1: nada de acuerdo, 2: poco de acuerdo, 3: más o menos de acuerdo, 4: bastante de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo). Eje horizontal: profesorado participante.

en la comunicación. Asimismo, destaca la postura de P3, quien se muestra menos de acuerdo con la afirmación «siento que cuando utilizo lenguaje inclusivo ayudo a implementar la igualdad en las aulas», a pesar de ser una de las personas con las puntuaciones más altas en percepciones y actitudes hacia este lenguaje. El gráfico 2 refleja el promedio de valoraciones que el lenguaje no sexista genera entre el profesorado en este bloque.

Finalmente, con respecto al tercer bloque, referente al comportamiento con respecto al lenguaje inclusivo, los y las docentes de la red Skolae continúan obteniendo una puntuación más alta en cuanto a la percepción de uso que hacen del lenguaje inclusivo, lo que refuerza la idea de que la exposición a programas de coeducación influye positivamente en las actitudes y prácticas relacionadas con este tipo de lenguaje. Sin embargo, resulta llamativo que los participantes del grupo C2, quienes cuentan con menos años de experiencia en Skolae, sean quienes reportan una percepción más alta de uso, superando incluso a quienes pertenecen a centros pioneros del programa. En cuanto a la variable de la edad, no se observa un patrón de comportamiento claro que permita identificarla como un factor relevante en esta categoría. Esto sugiere que su impacto no se considera significativo en comparación con la exposición a programas específicos de coeducación. Los resultados de cada participante se muestran en el gráfico 3.

Como podemos observar, los resultados nos muestran un consenso en el profesorado en cuanto a la existencia del sexismo lingüístico, aunque, como mencionábamos al principio, a la hora de acercarse al problema se siguen observando las diferencias de opinión que también se ven en los ámbitos académicos y sociales

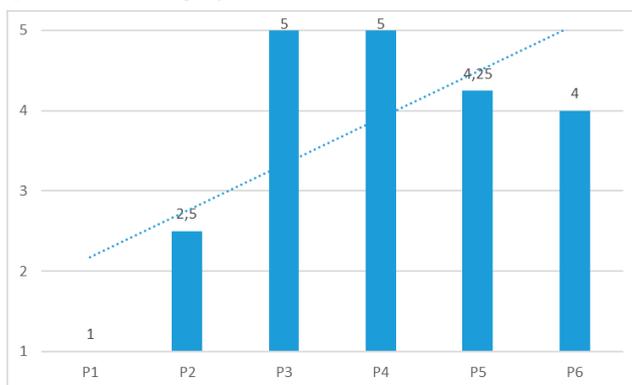
Gráfico 2. Sentimientos del profesorado ante el lenguaje



Eje vertical: promedio obtenido en el bloque 2 (1: nada de acuerdo, 2: poco de acuerdo, 3: más o menos de acuerdo, 4: bastante de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo). Eje horizontal: profesorado participante.

(Escaja, 2021). Mientras que la mayoría de docentes ve la forma lingüística como portadora de los sesgos de género, existe una docente que se centra en la intencionalidad del mensaje como factor determinante del sexismo. Esta distinción es importante, ya que implica que mientras no se considere que la propia estructura es la transmisora del sexismo, no se priorizará la modificación de las formas lingüísticas y el uso de alternativas inclusivas como elemento de cambio social.

Gráfico 3. Percepciones del profesorado con respecto al uso que hace del lenguaje inclusivo.



Eje vertical: respuestas a las preguntas planteadas (1: nada de acuerdo, 2: poco de acuerdo, 3: más o menos de acuerdo, 4: bastante de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo). Eje horizontal: profesorado participante

La edad parece tener alguna relación con las percepciones, haciendo que uno de los participantes jóvenes (P2) muestre actitudes más favorables, a pesar de pertenecer a un centro sin participación en programas de coeducación, aunque posteriormente veremos que su discurso cualitativo refuta esta visión positiva del lenguaje inclusivo.

Por otro lado, a pesar de las actitudes generales positivas hacia el lenguaje inclusivo, el profesorado está de acuerdo con las afirmaciones que apuntan a las dificultades prácticas a la hora de incorporarlo en su día a día. Estas dificultades pueden estar relacionadas con la falta de familiaridad con las nuevas formas lingüísticas, la necesidad de un mayor apoyo y recursos para su implementación, o la presencia de ciertas resistencias al cambio. Esto refleja la necesidad de proporcionar un acompañamiento continuo y ofrecer estrategias concretas para facilitar la integración del lenguaje inclusivo en las prácticas docentes cotidianas. Se sugiere la creación de guías prácticas, talleres de formación continua y espacios de reflexión e intercambio entre el profesorado para superar estas dificultades y promover una implementación efectiva del lenguaje inclusivo en el aula.

Si bien la reducida muestra de participantes impide extraer conclusiones representativas del profesorado, los resultados observados apuntan a una tendencia que merece una mayor atención. Para confirmar o refutar esta tendencia incipiente, se requiere la realización de estudios posteriores con un mayor número de participantes. Estos estudios futuros serán cruciales para determinar la validez y la generalización de estos hallazgos iniciales.

3.3.2. Resultados del grupo de discusión

Las posturas mostradas por cada participante en el cuestionario se pudieron corroborar a partir de los resultados obtenidos en el grupo de discusión, los cuales presentamos a continuación.

• El lenguaje es sexista

Los datos cualitativos mostraron que el discurso del profesorado en general es congruente con las respuestas dadas al cuestionario, aunque como veremos a continuación hay algunas discordancias en el caso de uno de los participantes. P1 esgrime en todo su discurso los argumentos tradicionalistas. Defiende, en primer lugar, uno de los argumentos esgrimidos por la RAE, la *no existencia de un lenguaje sexista per se*. Afirma que puede existir sexismo en el discurso, pero matiza que es el contexto y la intencionalidad del hablante la que produce situaciones de sexismo, y no la estructura lingüística la que transmite sesgos

sexistas. El argumento apela a la interpretación del mensaje y no a la forma del mismo. Como se puede ver en (1), P1 menciona todos los elementos discursivos habituales: contexto, registro, ámbito y situación comunicativa, para defender que los aspectos formales no son determinantes para codificar el sexismo. Adicionalmente, emplea términos como «generalidades» y «engañoso» para calificar el discurso alternativo igualitario.

- (1) P1: «Depende del contexto, de la historia, del registro, del ámbito, de la situación, es que estas generalidades son muy engañosas, yo soy mucho más puntillosa».

Ante la pregunta de si el castellano se podría considerar como una lengua sexista, P1 se muestra totalmente contraria, y lo respalda con los argumentos de tipo lingüístico, como que el masculino es el término neutro y el femenino el término marcado, afirmando que esto le concede un carácter más importante al femenino que al masculino. Recurre también a la comparación con otras lenguas, sosteniendo que el hecho de que las lenguas romances posean masculino y femenino las hace menos sexistas que otras lenguas como el inglés, que, desde su punto de vista, es más sexista por no tener género.

- (2) P1: «Es que el masculino (en castellano) no representa al masculino, es el género no marcado [...] es que es al revés. Es el género femenino el que está marcado singularmente, se le da más importancia que al masculino, y es discriminativo frente, es lo contrario que pasa en inglés, es mucho menos sexista que el inglés, casi todas las lenguas romances los son morfológicamente y eso es algo real, no es algo opinable».

Algo similar encontramos en P2, quien, aunque en el cuestionario estaba de acuerdo con el sexismo en el lenguaje, durante la discusión dejó entrever que su postura es ambivalente, puesto que matiza que determinadas expresiones o determinados discursos resultan sexistas como consecuencia del sexismo histórico y social.

- (3) P2: «Sí que es cierto que hay ciertas expresiones que, bueno, que sí tienen una carga histórica tremenda y con muchas connotaciones, eso es innegable».

En contraposición a P1 y P2, el resto del profesorado corroboró sus afirmaciones sobre el sexismo lingüístico, apoyando los argumentos que promueven las líneas coeducativas de programas como Skolae. Como se ve en (4), P6 argumenta que el lenguaje es el reflejo de la visión androcentrista de la sociedad de cada mo-

mento y añade que se debe identificar y erradicar ese tipo de lenguaje haciéndolo consciente para poder evitarlo.

- (4) P6: «Hay por ahí una serie de expresiones, algunas metafóricas, otras figuradas, que dejan una huella en el lenguaje posiblemente pues lo largo de la historia, del androcentrismo (...) algo de huella en el lenguaje pues deja la situación social de cada momento evidentemente».

También desde esta postura, P3 añade que los prejuicios y estereotipos inherentes al lenguaje discriminan a la *mujer* frente al *hombre*, ya que la manera de calificar con un mismo adjetivo en masculino o femenino tiene connotaciones diferentes, siendo los femeninos los que conllevan las connotaciones negativas.

- (5) P3: «... sustantivos referidos a animales para calificar a las personas hicieron una retahíla asombrosa de qué significa ser una rata y ser un ratón de biblioteca. Un ratón de biblioteca es bueno, ser una rata es malo. Ser una zorra es malo, pero ser un zorro es bueno. Pero claro, eso qué traduce: la historia de la humanidad. La historia, las religiones han sido y son sexistas y se refleja a la humanidad y la preponderancia del sexo masculino desde un punto de vista de la dominación simplemente. Hasta qué punto en el lenguaje se trasluce eso, ¿eh?».

Por último, P5 se mostró de acuerdo con todos estos argumentos y añadió que el lenguaje es sexista porque discrimina a la mitad de la población al no darle visibilidad, tanto porque socialmente condiciona la manera de expresar la realidad como porque con un poco de voluntad consciente se podrían evitar situaciones de no visibilización, sin tener que usar desdoblamientos y sin tener que atentar al principio de economía lingüística.

- (6) P5: «Qué poco nos costaría dar una vueltita algo y cambiar algunas palabras».

Como vemos, en los centros C2 y C3 se mostraron actitudes positivas de forma más contundente y se percibió el uso del lenguaje no sexista como algo cotidiano, integrado en sus discursos de aula y para el que era necesario educar al alumnado, por lo tanto, la percepción del propio uso de este lenguaje también fue superior entre los y las docentes de ambos centros. Este discurso es coincidente con las posturas innovadoras base de los programas de coeducación, lo cual indica que la formación del profesorado en estos esquemas produce acuerdo con ellos por parte del mismo.

- **Necesidad del uso del lenguaje inclusivo**

El siguiente tema que se trató en el grupo fue el de la necesidad del uso del lenguaje inclusivo en las aulas y por ende en la sociedad.

Nuevamente P1 fue la que mostró una postura más reacia. En su argumentación, P1 no veía la necesidad ni de proponer ni de usar un lenguaje diferente. Insiste en que el código actual del castellano no invisibiliza a las mujeres, sino que es la intención y el contexto lo que produce la discriminación. Además, incluye otro de los argumentos tradicionalistas a los que a menudo se hace referencia, y que acusa a las formas inclusivas de no respetar las normas gramaticales (RAE, 2020). Califica el lenguaje inclusivo como «forzado y [que] violenta el código establecido por no atender a las normas gramaticales». Menciona igualmente el argumento de la falta de inteligibilidad que se ha reprochado a la utilización del masculino y el femenino en las formas duplicadas (cf. RAE, 2020). Igualmente, habla de la falta de legitimidad de los y las usuarias como agentes del cambio lingüístico. Este argumento, también utilizado desde la postura tradicionalista, alude al hecho de que el lenguaje no puede ser cambiado voluntariamente, ni con fines ideológicos por quienes lo usan. Como se muestra en (7), mención especial merece el uso de metáforas como «arma» para referirse al lenguaje inclusivo, con un claro significado de peligrosidad social.

- (7) P1: «¿Qué es el lenguaje inclusivo? Es jugar con un arma que está viva y que no podemos modificar a nuestro gusto porque vamos a llegar a la ininteligibilidad».

A pesar de que el resto de las y los participantes estuvieron de acuerdo con que el uso del lenguaje inclusivo no debe entorpecer la comunicación, ni debe ser incorrecto o forzado, nuevamente se reconocen posturas distantes con respecto a la necesidad de su uso. P2, de nuevo, mostraba reticencias ante el empleo del lenguaje inclusivo, a pesar de que sus respuestas en el cuestionario eran bastante favorables a ello, argumenta que observaba una imposición por parte de las instituciones tanto universitarias como lingüísticas, creando un debate ficticio que no ocurre en la comunidad de hablantes, lo que, en su opinión, podría producir el efecto contrario al pretendido. En este sentido se alinea con su compañera P1, pues, según su parecer, es la comunidad de hablantes quienes provocan los cambios en una lengua y no al revés. Este argumento hace referencia al supuesto efecto *backlash* de las políticas feministas, que en lugar de ayudar a la consecución de la igualdad provocan una reacción adversa, especialmente entre quienes no están de acuerdo con ellas (Aphesteguy *et al.*, 2024)

- (8) P2: «Creo que ciertos detalles lingüísticos sí que podríamos ver y mostrar mayor sensibilidad. (...) tengo la sensación de que es un debate que se está produciendo en altas esferas o a un nivel académico, y que en la calle de alguna manera se está ridiculizando (...) y me da miedo que se esté vulgarizando sobre todo esto».

Como en el tema anterior, P3 manifestaba una postura más cercana a la necesidad del uso del lenguaje inclusivo para visibilizar a la mujer en el espacio público, reclamando así su posición en la sociedad. P6, sin embargo, hace referencia también a los principios tradicionalistas, señala que se debería buscar un equilibrio en las formas de inclusión, la norma lingüística y el principio de economía. A diferencia de P1 y P2, afirma que será la comunidad de hablantes quien acabe imponiendo sus usos. En la misma línea, P5 sugería que el uso de este tipo de lenguaje había de hacerse de forma consciente y apostando por su aparición en todos los ámbitos, de forma natural y sin perder la comunicabilidad, es decir, utilizando en cada contexto los ítems inclusivos más convenientes. A veces el desdoblamiento o el uso alternativo de los géneros, otras veces el empleo de sustantivos colectivos o abstractos porque, aun siendo consciente de que léxicamente se pierde concreción, se gana en visibilidad. En este punto, P1 discrepaba abiertamente y apuntaba a que la lengua es un legado que no se puede cambiar de cualquier manera, argumentando que solo el conocimiento del código bien usado proporcionará en cada caso la visibilidad requerida. Esta afirmación está muy conectada de nuevo con la línea de pensamiento tradicional de la RAE (RAE, 2020).

- **El lenguaje inclusivo como herramienta de cambio social**

Por último, y de acuerdo con la teoría social de la que parte la idea sobre la capacidad del discurso de contribuir a los cambios sociales (Kress y Van Leeuwen, 2001; Fairclough y Wodak, 2008), se propuso la discusión en torno a si el lenguaje inclusivo es una herramienta útil y necesaria para producir un cambio social en aras de la igualdad.

Consistente con su postura en los temas anteriores, P1 representa las actitudes más tradicionales, considerando que el lenguaje como tal no tiene esa capacidad. También va más allá hasta asegurar que decir que el lenguaje inclusivo es una herramienta de cambio social es manipular la realidad. P2 se muestra parcialmente de acuerdo con este argumento y manifiesta que, a pesar de que cuidando ciertos detalles lingüísticos podría ayudar, el cambio no vendrá dado por el lenguaje, sino por el cambio en las actitudes y comportamientos sociales.

Una vez más las posturas del profesorado de los centros C2 y C3 se muestran más proclives a considerar que la construcción social es posible a través del uso de la lengua de una determinada manera. Así, P3 consideraba necesario «despertar la conciencia lingüística» verbalizando realidades de discriminación que induzcan a la reflexión y al cambio. De la misma forma, P6 matizaba que, como docentes de Lengua Castellana, no solo deberían introducir el lenguaje inclusivo en el discurso de las aulas, sino que además se debería visibilizar a las referentes en la literatura. P5 estaba de acuerdo con las opiniones de P3 y P6 y añadía

que mediante el uso del lenguaje inclusivo se propone una reflexión comunitaria sobre la necesidad de visibilizar a la mujer. Consideraba que es el lenguaje y la manera de utilizarlo la forma con la que se visibiliza la realidad, así que es una herramienta para avanzar hacia un cambio social.

4. Discusión

Como acabamos de comprobar, entre nuestro profesorado encontramos dos grupos claramente diferenciados. Un grupo minoritario formado por la docente P1 y su compañero P2, quienes se posicionan afines a una postura tradicionalista, frente al grupo formado por P3, P4, P5 y P6, quienes muestran percepciones más claramente alineadas con los presupuestos del programa coeducativo en el que los centros participan.

P1 representa la postura más conservadora de todo el grupo, al sustentar todos los argumentos defendidos por los sectores que consideran que el lenguaje no es sexista. Su defensa se basa en principios gramaticales tradicionales, como la idea de que el masculino en castellano es el género no marcado y, por ende, neutral. P1 también se mantiene escéptica hacia el poder del lenguaje inclusivo, argumentando que el cambio social debe surgir de las actitudes y comportamientos más que del lenguaje. Esta docente incluso califica el lenguaje inclusivo como un «arma» que podría generar incomunicación. Este enfoque, alineado con una postura normativista, rechaza la perspectiva de cómo el lenguaje refleja construcciones culturales y sociales que pueden perpetuar desigualdades.

Aunque muy cercano a P1, P2 adopta una posición ambivalente, reconociendo la influencia del sexismo histórico y social en ciertas expresiones, pero minimizando el papel de la estructura lingüística como factor determinante. Aunque inicialmente su postura parecía favorable al uso del lenguaje inclusivo, en la discusión expresa reticencias, señalando que el debate se percibe como impuesto desde «altas esferas», lo que podría generar rechazo social. Este argumento refleja la contraposición entre cambios normativos y su aceptación comunitaria, así como también el temor al llamado efecto *backlash* (Faludi, 2006), que justifica que la defensa de los argumentos por parte de grupos feministas genera resistencias en sectores de la población. También está de acuerdo con P1 en que el lenguaje inclusivo tiene un valor escaso para fomentar el cambio social.

Por otro lado, vemos como P3, P4, P5 y P6 defienden los argumentos innovadores que consideran al lenguaje como una construcción cultural que refleja y perpetúa los valores androcéntricos de la sociedad. Defienden el potencial transformador del lenguaje inclusivo, no solo como medio para cambiar percepciones, sino también como una forma de educar en valores de igualdad. P6

destaca la importancia de incorporar referentes femeninos en la literatura y en las aulas como parte de este esfuerzo por visibilizar a las mujeres. P5 y P6 proponen que el lenguaje inclusivo puede ser una herramienta para visibilizar a las mujeres y fomentar un cambio social. Destacan que, más allá del desdoblamiento de género, se pueden emplear estrategias creativas y naturales que respeten la economía lingüística sin sacrificar la inclusividad. Este enfoque equilibra la practicidad y la intención de transformar los discursos.

Los resultados nos muestran cómo el debate sobre el lenguaje inclusivo se reproduce con argumentos idénticos entre el profesorado de lengua castellana (Escaja, 2021). A pesar de que las percepciones son bastante más positivas que negativas en general, puesto que el grupo de docentes con posturas innovadoras duplica al grupo conservador, estas percepciones no solo reflejan las tensiones entre posturas lingüísticas, sino también entre perspectivas educativas y el valor social de la lengua. Como se señala Prunes (2021, p. 31), las posturas dentro de los entornos sociales y académicos tienen como centro del debate la aceptación de la dimensión social de la lengua, es decir, la posibilidad de que los aspectos lingüísticos estén vinculados a contenidos sociales, por ejemplo, que la codificación morfológica del género represente algo más que un morfema y que esté ligada a cómo se conciben los distintos agentes en las lenguas.

El profesorado que se alinea con la postura tradicionalista o en favor de no introducir cambios considera que la dimensión social no existe y que los cambios impuestos por parte de sectores de la población no tendrán el consiguiente efecto social que los grupos a favor del lenguaje inclusivo pretenden, sino más bien el contrario, conseguirán una postura de acción-reacción en contra de sus postulados. El llamado efecto *backlash* de los movimientos sociales (Faludi, 2006), en referencia a la reacción contraria que despiertan postulados feministas, es mencionado por este profesorado, algo que también se comparte con las posiciones públicas en contra de los movimientos feministas (Ainston, 2024).

Los resultados obtenidos en este estudio resultan comparables a las actitudes del profesorado reportadas en estudios previos (Mahecha-Ovalle, 2022; Guilén *et al.*, 2024). Se observa una tendencia positiva hacia el lenguaje inclusivo, aunque también existe una parte del profesorado que se muestra muy reacio a ello. Es significativo el hecho de que exista también una representación de profesorado como P2 que, aun habiendo mostrado posturas favorables hacia las afirmaciones sobre el lenguaje inclusivo, en la discusión muestra acuerdo con parte de los argumentos contrarios al mismo. Su postura puede interpretarse como menos opuesta a la del profesorado contrario al lenguaje inclusivo, pero en la que todavía resuenan argumentos generales contra postulados sociales de cambio. Alude a la creación de debates ficticios impuestos en la sociedad

o al poco valor que el lenguaje inclusivo tiene de cara a la consecución de la igualdad. En este sentido se podría equiparar al profesorado encontrado en otros estudios, como el de Guillén *et al.* (2024), que representa una pequeña proporción de la muestra, en torno a un 18%, que no se opone abiertamente a los cambios o que se muestra indiferente, pero que probablemente puede decantarse hacia una postura más tradicional cuando expone sus opiniones cualitativas.

Como también señalan Guillén *et al.* (2024), siguiendo a Winter y Pauwels (2006), el papel de los centros educativos en la adopción del lenguaje inclusivo es central, como agente transmisor y validador del cambio. El profesorado que adopta posturas innovadoras posibilita la introducción de prácticas lingüísticas innovadoras en el aula, fomentando la reflexión sobre cómo el lenguaje refleja y reproduce desigualdades. Este mismo profesorado es el que puede apoyar la revisión de materiales didácticos para minimizar los estereotipos de género a través del uso del lenguaje, así como la introducción de referentes femeninos y no tradicionales. Del mismo modo puede llevar a cabo una docencia que promueva las competencias críticas del alumnado tales como la identificación y la reflexión sobre los sesgos implícitos en los discursos.

Como hemos visto, los discursos del profesorado evidencian claramente la influencia del programa de coeducación Skolae en las actitudes de quienes participan en él. Los argumentos que defienden reflejan los principios fundamentales del programa, como fomentar una perspectiva crítica ante las desigualdades y promover un aprendizaje orientado a evitar actitudes y comportamientos sexistas en el alumnado. Todo el grupo coincide en que visibilizar a las mujeres a través del discurso es una herramienta efectiva para favorecer dicho aprendizaje. Este hallazgo refuerza la importancia de la formación como medio para superar resistencias y consolidar el uso del lenguaje inclusivo como una herramienta educativa y de transformación social (Aristizabal *et. al.*, 2016; Winter y Pauwels, 2006).

Finalmente, es relevante mencionar que el hecho de que el profesorado de C2, habiendo participado menos años en el programa, presente actitudes más positivas que el profesorado de C3. Esto plantea una posible hipótesis sobre la influencia de otros factores, como la implementación específica del programa en cada centro, que puede darse con mayor o menor intensidad. También podría explicarse por la posibilidad de que el grado de acuerdo con las afirmaciones del programa no sea incremental o correlativo con el tiempo de exposición al mismo, es decir, que pueda llegarse a un estadio en el que la participación en el programa consiga sus objetivos, por ejemplo, tres años de participación pueden ser suficientes para acomodarse a sus principios. La ausencia de otros estudios que muestren el impacto de los programas de coeducación en el profesorado dificulta que se pueda corroborar esta explicación.

5. Conclusiones

La investigación realizada nos ha permitido evidenciar que el profesorado de Lengua Castellana y Literatura analizado muestra, en su mayoría, actitudes positivas hacia el lenguaje inclusivo, valorando su transmisión en el ámbito educativo. Este colectivo docente reconoce su papel fundamental en la promoción de valores de igualdad y en el fomento del pensamiento crítico entre el alumnado.

Sin embargo, se ha identificado también un sector del profesorado que mantiene posturas contrarias o ambivalentes respecto al uso del lenguaje inclusivo. Aunque se declaran a favor de su utilización, cuestionan su eficacia o relevancia. Este grupo está vinculado al centro educativo que carece de programas de coeducación, a diferencia de los centros más favorables al lenguaje inclusivo que sí participan en dichos programas. Esta observación subraya la importancia de incorporar el enfoque de género en la práctica docente y la necesidad de formar al profesorado en estrategias para su implementación efectiva.

La formación en coeducación se revela como una herramienta esencial para promover la igualdad desde las etapas educativas iniciales. Fomenta la reflexión sobre los prejuicios sociales y proporciona claves para interpretar la realidad desde una perspectiva igualitaria.

Aunque los resultados obtenidos son comparables a los de los pocos trabajos previos sobre las actitudes del profesorado hacia el lenguaje inclusivo, el tamaño de la muestra analizada no permite alcanzar conclusiones significativas. Por ello, es fundamental confirmar estos hallazgos mediante investigaciones futuras con una muestra más amplia.

6. Referencias bibliográficas

- Aiston, J. (2024). 'Vicious, vitriolic, hateful and hypocritical': the representation of feminism within the manosphere. *Critical Discourse Studies*, 21(6), 703–720. <https://doi.org/10.1080/17405904.2023.2257816>
- Aphesteguy, C., Agüero Solís, A., Bonafé, L., Ferro, D., García Garro, R. y Monasterolo, N. (2024). Feminismos bajo ataque: ¿Backlash o mala praxis? *Feminismos y disidencias sexuales en zona de combate: acciones y reacciones frente a las ultraderechas. Polémicas feministas*, 8(2).
- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I. y Lasarte, A. (2016). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Multilingual Matters.
- Ballester, L., Nadal A., y Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. UIB.

- Bengoechea, M. (2006). La subordinación simbólica como fuente de violencia: El lenguaje como vehículo de discriminación contra las mujeres. En *II Congreso sobre violencia doméstica y de género*.
- Bengoechea, M. (2011). El lenguaje jurídico no sexista, principio fundamental del lenguaje jurídico modernizado del siglo XXI. *Anuario Facultad de Derecho, Universidad de Alcalá IV*, 15-26.
- Bengoechea, M. (2019). Razones de la lingüística feminista para abogar por un lenguaje inclusivo. Seminario: El lenguaje inclusivo: un debate en torno a su obligación, necesidad y posibilidades. Centro de Estudios Políticos e Institucionales, Ministerio de la Presidencia, Madrid.
- Bengoechea, M. y Simón, J. (2014). Attitudes of university students to some verbal anti-sexist forms. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4(1), 69-90. <https://doi.org/10.4236/ojml.2014.41008>
- Bonino, L. (2004). Los micromachismos. *La Cibeles*, 2(1), 1-6.
- Carreño, S. (2020). ¿Por qué utilizar lenguaje inclusivo? Una perspectiva fenomenológica. *Nomadias*, 29, 237-255. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/61063>
- Cremades, R. y Fernández-Portero, I. (2022). Actitudes del alumnado universitario ante el lenguaje inclusivo y su debate en los medios de Comunicación. *CLAC*, 89, 89-115.
- Escaja, T. (2021). Sexismo lingüístico. Genealogía de un debate y disquisiciones a favor de un lenguaje inclusivo. En T. Escaja y M. N. Prunes (Eds.), *Por un lenguaje inclusivo. Estudios y reflexiones sobre estrategias no sexistas en la lengua española* (15-23). ANLE.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2008). The Bologna Process and the knowledge-based economy: A critical discourse analysis approach. En B. Jessop, N. Fairclough y R. Wodak (Eds.), *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe* (109-125). Lancaster University.
- Faludi, S. (2006). *Backlash: the undeclared war against American women*. Three Rivers Press.
- García-Díaz, V., Lana-Pérez, A., Fernández-Feito, A., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L. y Rodríguez-Díaz, F. J. (2018). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Atención Primaria*, 50(7), 398-405. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.04.001>
- Garnham, A., Gabriel, U., Sarrasin, O., Gyğax, P. y Oakhill, J. (2012). Gender representation in different languages and grammatical marking on pronouns: When beauticians, musicians, and mechanics remain men. *Discourse Processes*, 49(6), 481-500. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2012.688184>
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
- Garrido-Rodríguez, C. (2021). Repensando las olas del Feminismo: Una aproximación teórica a la metáfora de las «olas». *Revista de Investigaciones Feministas*, 12(2), 483-492.
- Graddol, D. y Swann, W. (1989). *Gender voices*. Wiley.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (vol. 3) (41-58). Academic Press.

- Guillen, Y., Gutiérrez, R. y González-Sodis, J. L. (2024). Explorando el enfoque de género en la educación universitaria dominicana: percepciones y actitudes del profesorado. *Espacios*, 45(3), 27-35. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n03p03>
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Lameiras, M., Carrera, M. V., Faílde, J. M. y Rodríguez, Y. (2010). Evaluación de las actitudes sexistas en estudiantes españoles/as de educación secundaria obligatoria. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(1), 11-24.
- Linares La Barba, M. Á. y Santamaría Pérez, M. I. (2023). Actitud ante el uso del lenguaje inclusivo en las clases de ELE: El caso de Rumanía y China. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 20, 64-85. <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/424049>
- Lledó Cunill, E. (2012). *De lengua, diferencia y contexto*. Gobierno de Navarra.
- Lomas, C. (2016). Lo lingüístico es político. *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 56-61.
- López Flamarique, M. y Romera, M. (2025). LORAFNA, Lenguaje y sexismo: Una propuesta de redacción alternativa. En C. Zoco (Ed.), *La LORAFNA en el siglo XXI: Propuestas de reforma* (265-303). Aranzadi.
- Mahecha-Ovalle, A. (2022). Actitudes lingüísticas de los maestros bogotanos hacia el lenguaje inclusivo. *Entramado*, 18(2), 1-19. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7704>
- Mañoso Pacheco, L. y Sánchez Cabrero, R. (2023). Uso del lenguaje inclusivo en el entorno académico: Percepciones de futuros docentes en formación. En S. Arias Careaga, R. Campos García, A. Gamba Romero y M. Morgade Salgado (Eds.), *Agenda 2030: teoría y práctica: Una mirada constructiva desde la academia* (113-126). Los Libros de la Catarata.
- Marrades, A., Sevilla, J., Calero Vaquera, M. L. y Salazar Benítez, O. (2019). El lenguaje jurídico con perspectiva de género: Algunas reflexiones para la reforma constitucional. *Revista de Derecho Político*, 105, 127-160.
- Martinet, A. (1964). *Elements of general linguistics*. Faber and Faber.
- Martínez, A. G. (2012). La correlación de intereses: Las funciones sociales de la educación. En *Sociedad, familia, educación: Una introducción a la Sociología de la Educación* (67-79). Tecnos.
- Merma-Molina, G., Gavilán, D., Urrea, M. E. y Martínez, R. (2020). Violencias múltiples en el espacio escolar: La travesía hacia la violencia de género. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 29, 1-11.
- Miguelena, S. (2021). Actitudes del profesorado de Lengua castellana y Literatura hacia el reflejo del sexismo y el microsexismo en el discurso en el aula. *Universidad Pública de Navarra*.
- Moure, T. (2021). *Lingüística se escribe con A: La perspectiva de género en las ideas sobre el lenguaje*. Catarata.
- Núñez Cortés, A., Núñez Román, F. y Gómez Camacho, A. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 45-65.

- Parra, M. L. y Serafini, E. J. (2022). «Bienvenidxs todes»: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 143-160. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2012739>
- Prunes, M. N. (2021). La base política del lenguaje inclusivo. En T. Escaja y M. N. Prunes (Eds.), *Por un lenguaje inclusivo. Estudios y reflexiones sobre estrategias no sexistas en la lengua española* (23-37). ANLE.
- Real Academia Española de la Lengua (2020). Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, 14, 5-207.
- Rivera Alfaro, S. y Cuba, E. (2021). El lenguaje inclusivo como oportunidad epistemológica en la escritura académica. En C. Jiménez-Yañez y R. Mancinas Chávez (Eds.), *Escritura académica con perspectiva de género: propuestas desde la comunicación científica* (19-36). EUS.
- Romera, M. (2015). The transmission of gender stereotypes in the discourse of public educational spaces. *Discourse & Society*, 26(2), 205-229.
- Romera, M. y Lezaun, R. M. (2023). La influencia de SKOLAE en el uso de lenguaje inclusivo en el profesorado de secundaria de lengua castellana y literatura. En C. Hamodi Galán y L. Álvaro Andaluz (Eds.), *El género y su transversalización en la educación (formal y no formal), en la familia y en el deporte* (151-156). Dykinson.
- Romera, M. y Navarro, N. (2022). Actitudes y percepciones del profesorado en formación hacia situaciones docentes microsexistas. En C. Hamodi Galán y L. Álvaro Andaluz (Eds.), *Educación con perspectiva de género*. Dykinson.
- Rosenberg, M. J. y Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioural components of attitudes. En M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson y J. W. Brehm (Eds.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components* (1-14). Yale University Press.
- Rubio Castro, A. y Bodelón González, E. (2012). Lenguaje jurídico y género: Sobre el sexismo en el lenguaje jurídico. *Consejo General del Poder Judicial*.
- Skolae (s. f.). Coeducación. Gobierno de Navarra. <https://coeducacion.educacion.navarra.es/>
- Stahlberg, D., Braun, F., Irmen, L. y Szecseny, S. (2007). Representation of the sexes in language. En K. Fiedler (Ed.), *Social communication. A volume in the series Frontiers of Social Psychology* (163-187). Psychology Press.
- Steiner, G. (2015). *Fragmentos «Un poco carbonizados»*. Siruela.
- Torres del Moral, A. (2017). Redacción de la Constitución en clave no masculina. *Revista de Derecho Político*, 100, 173-210.
- Vizcarra-García, J. (2021). Teachers' perceptions of gender inclusive language in the classroom. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(3), 110-116.
- Winter, J. y Pauwels, A. (2006). Trajectories of agency and discursive identities in education: A critical site in feminist language planning. *Current Issues in Language Planning*, 7(2-3), 171-198. <https://doi.org/10.2167/cilp093.0>
- Wodak, R. (2016). Discrimination via Discourse. En N. Bonvillain (Ed.), *Routledge Handbook of Linguistic Anthropology* (366-384).

