

Revista **Comunicación**



Año 47, vol. 35, núm. 1, enero-junio 2026 • ISSN 0379-3974

**Transmedia dystopias
and fantasies: exploring
totalitarianism across
media.**

Eva Gómez



**La política de Ciudad Gótica:
el discurso ideológico
de la trilogía *Batman* de
Christopher Nolan**

Rodrigo Muñoz González

Revista Comunicación

Año 47, vol. 35, núm. 1, enero-junio 2026

ARTÍCULOS	PAPERS	AUTOR	PÁGINA
Construcción de indicadores de idoneidad didáctica para la evaluación de libros de texto de matemática en el área de Relaciones y Álgebra	Development of Didactic Suitability Indicators for the Evaluation of Mathematics Textbooks in the Area of Relations and Algebra	Carlos Monge-Madriz, Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala, Luis Gerardo Meza-Cascante, Rebeca Solís-Ortega, Juan Pablo Prendas-Rojas	6
La Parrilla del perfil del profesor de idiomas como instrumento para evaluar competencias docentes en Español L2 en Costa Rica	The Language Teacher Profile Grid as an Instrument for Evaluating Teaching Competencies in Spanish as a Second Language in Costa Rica	Gabriela Amador Solano	51
La política de Ciudad Gótica: el discurso ideológico de la trilogía Batman de Christopher Nolan	Politics in Gotham City: The Ideological Discourse of Christopher Nolan's Batman Trilogy	Rodrigo Muñoz González	80
Desatando el pasado. Acerca de Space Invaders de Nona Fernández	Unleashing the past. About - Space Invaders by Nona Fernández	Ma. del Pilar Vila	113
Humor y narrativas dibujadas socioambientales: Sensibilización empática y perspectivismo en adolescentes	Humor and Socio-Environmental Graphic Storytelling: Empathic Awareness and Perspectivism in Adolescents	Macarena Belén Chandia, Ana Pedrazzini, Mariana Lozada	132
Distopías y fantasías transmedia: explorando el totalitarismo en distintos medios	Transmedia dystopias and fantasies: exploring totalitarianism across media	Eva Gómez.	164
La vinculación universitaria como estrategia para la extensión comunitaria a través del aprendizaje del inglés: el caso de San Jorge de Cutris de San Carlos	University Engagement as a Strategy for Community Outreach through English Learning: The Case of San Jorge de Cutris in San Carlos	Patricia López-Estrada, Oscar Chaves Jiménez.	179
Bibliotecas universitarias en la era de la infoxicación	University Libraries in the Age of Information Overload	Maricela Ramírez	201

PUBLICACIÓN DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE COSTA RICA • ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
Año 47, volumen 35, número 1, enero-junio, 2026 • ISSN 0379-3974 y e-ISSN 16-59-3820

Comunicación es una revista del Instituto Tecnológico de Costa Rica, editada por la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Ofrece a sus lectores dos números regulares al año y, ocasionalmente, secciones especiales.

Su objetivo es publicar el resultado de las investigaciones que diversos académicos efectúan en Hispanoamérica, Europa y Estados Unidos, en los campos de las Humanidades y Educación. También difunde la creación literaria original de escritores destacados.

La Revista *Comunicación* tiene sus propias políticas de ética, inspiradas en el código de ética COPE.

The objective of this journal is to spread the scientific production in the fields of literature, linguistics, humanities, arts, literary theory, philosophy and music. This takes place through the biannual publication of original and unpublished articles. Moreover, these articles disclose results related to investigations, theoretical and methodological contributions, literary productions as well as bibliographic reviews. The journal has an International Scientific Committee and also national and international blinded peer reviewers.

The authors cannot make changes to the final tests.

ÍNDICES DIGITALES

Comunicación está inscrita en:

- Dialnet, uno de los mayores portales bibliográficos del mundo, cuyo principal cometido es dar mayor visibilidad a la literatura científica hispana.
- MIAR: Matriz de Información para el Análisis de Revistas
- SciELO: <http://www.scielo.org>
- LATINDEX <http://www.latindex.unam.mx/> (Sistema Regional de Información en Líneas para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).
- LatinREV (Red latinoamericana de revistas académicas en ciencias sociales y humanidades)
- Portal de Revistas del Instituto Cervantes (portal del Hispanismo): www.hispanismo.cervantes.es/revista.asp
- e-revistas: <http://www.erevistas.csie.es>
- Erih plus: <http://dbh.nsd.uib.no>
- Sicultura (Sistema de Información Cultural Costa Rica): <http://www.si.cultura.cr>

DIRECTORA

Dra. Mónica Zúñiga Rivera. Instituto Tecnológico de Costa Rica

E-mail: recom@itcr.ac.cr

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Juan Esteban Londoño, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
Dra. Valeria Grimberg Pla, Universidad de Frankfurt, Alemania
Dr. Francisco Rodríguez, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica
Lic. Guillermo Coronado, Universidad de Costa Rica
Dra. Yekaterina García M., Universidad de Tours, Francia.
Dra. Jessica Páez Arias, Univ. De Antioquia, Colombia
Dr. Jorge Machín-Lucas, Universidad de Winnipeg, Canadá

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Luis Diego Guillén Jiménez,

M.L. Natalia Rodríguez Herra,

Lic. José Eduardo Solano,

M.L. Armando Ríos Suárez

RECONOCIMIENTO

Se agradece la colaboración de la Vicerrectoría de Docencia del ITCR.

Traducción: Sra. Ada Gabriela Fava Bolaños, traductora.

Corrección filológica: Lcda. Marjorie Martínez Castro.

CORRESPONDENCIA

Dirección Postal:

Escuela de Ciencias del Lenguaje / Instituto Tecnológico de Costa Rica / Revista Comunicación

Apdo. 159-7050 Cartago, Costa Rica / Fax: 2550-9144

Dirección electrónica: recom@itcr.ac.cr

Sitio web: <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion>

Teléfonos: (506) 2550-9102 (506) 2550-9153

La responsabilidad por el contenido es exclusivamente de los autores. Deben respetarse los derechos de autor y de divulgación.

DISEÑO GRÁFICO E IMPRESIÓN

Publicaciones TEC.

PRESENTACIÓN

La Revista *Comunicación* ofrece su primera publicación de 2026. En ella tenemos siete artículos arbitrados y un ensayo.

Nuestra sección de artículos inicia con el texto **Construcción de indicadores de idoneidad didáctica para la evaluación de libros de texto de matemática en el área de Relaciones y Álgebra**, de los autores Carlos Monge-Madriz, Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala, Luis Gerardo Meza-Cascante, Rebeca Solís-Ortega, y Juan Pablo Prendas-Rojas, pertenecientes todos a la Escuela de Matemática del Tecnológico de Costa Rica. El texto examina instrumentos que orientan sobre cómo evaluar libros de relaciones y álgebra en primaria, desde un enfoque didáctico multidimensional. Como el mismo escrito señala, “estos indicadores constituyen una herramienta de apoyo para equipos editoriales, docentes, investigadores y formadores de docentes que buscan promover la reflexión crítica sobre los recursos utilizados en el aula”. Todo esto deriva en una mejor decisión didáctica a la hora de escoger un libro con el cual estudiar.

El segundo manuscrito se denomina **La parrilla del perfil del profesor de idiomas como instrumento para evaluar competencias docentes en Español L2 en Costa Rica**, de Gabriela Amador y constituye un insumo importante y actualizado en el área. El artículo evalúa los niveles de competencia alcanzados por los docentes de español como segunda lengua (EL2) que están ejerciendo actualmente en Costa Rica y concluye que hay competencias clave del profesorado que se deben reforzar, entre ellas están la gestión administrativa, la evaluación y la competencia digital.

Por su parte, Rodrigo Muñoz González nos deleita con **La política de Ciudad Gótica: el discurso ideológico de la trilogía *Batman* de Christopher Nolan**. La tesis del texto postula que hay una defensa del *statu quo* en la figura del héroe y que el discurso mostrado en la trilogía oculta causas estructurales. En otras palabras, hay una conciencia cívica pero no política. El héroe no se detiene nunca a pensar por qué la ciudad está tan corrompida, o por qué se llegó a ese punto de violencia y corrupción. Solo se combaten los efectos de ese caos pero no se cuestiona por el caos mismo.

El cuarto texto **Desatando el pasado. Acerca de *Space Invaders* de Nona Fernández** de Pilar Vila, examina la escritura de Nona Fernández y una serie televisiva que lleva el mismo nombre de la novela. El artículo explora la me-

moria, la dictadura, los juegos y los sueños. Puesto que Nona Fernández es una autora de la llamada “segunda generación” (Argentina) aborda “zonas incómodas” para dar voz a excluidos y desaparecidos.

Y de literatura, pasamos a discurso multimodal. Las autoras Macarena Belén Chandía, Ana Pedrazzini y Mariana Lozada escriben un interesante artículo sobre **Humor y narrativas dibujadas socioambientales: Sensibilización empática y perspectivismo en adolescentes**. El estudio explora el humor gráfico como un medio para abordar la sensibilización ecológica. Mediante un análisis de 65 creaciones producidas por adolescentes de entre 12 y 18 años, en tres talleres implementados en escuelas secundarias de Argentina, los resultados sugieren que los adolescentes se mostraron comprometidos a denunciar la falta de empatía ambiental y mostraron una moral “ecológica” en el sentido de que proponían, “esto es bueno” o “esto es malo” para el ambiente.

El sexto escrito es de Eva Gómez y se publica en inglés: **Transmedia dystopias and fantasies: exploring totalitarianism across media**. Allí, la autora analiza cómo las narrativas transmedia contemporáneas representan e interrogan críticamente el totalitarismo, tomando como referencia a Aldous Huxley, George Orwell y Ray Bradbury. Gracias al análisis de seis casos en televisión, cine, videojuegos y teatro —*Snowpiercer*, *The Handmaid's Tale*, *BioShock Infinite*, *Papers, Please*, *Wish* y *Wicked*— se identifican cuatro formas de gobernanza autoritaria: tecnocrática, teocrática, burocrática y personalista. Cada pieza transmedia fomenta la reflexión crítica sobre la autoridad, el control social y finalmente, la resistencia.

La sección arbitrada cierra con un texto sobre extensión universitaria, a cargo de Patricia López Estrada y Oscar Cháves Jiménez. Se titula **La vinculación universitaria como estrategia para la extensión comunitaria a través del aprendizaje del inglés: el caso de San Jorge de Cutris de San Carlos**. En él se describe un programa académico de formación en inglés hecho a la medida para un primer grupo piloto de 30 personas, de las cuales se graduaron 25. Proyectos así muestran la relevancia de atender necesidades académicas para empoderar comunidades rurales que apuestan por el desarrollo profesional y el papel central del inglés, no solo para efectos de superación personal, sino para el fortalecimiento de la Región Huetar Norte.

En la sección de ensayos ofrecemos la reflexión crítica **Bibliotecas universitarias en la era de la infoxicación** de Maricela Ramírez Hildalgo. En ella se postula que la creación de espacios flexibles de producción y generación de conocimiento, la gestión de colecciones físicas y virtuales y la inserción de

recursos digitales como libros electrónicos, audiolibros y repositorios especializados, forman parte del panorama moderno. Asimismo, las bibliotecas constituyen un lugar medular en la vida académica y comunitaria. Señala la autora que “en una era donde la infoxicación y las noticias falsas se expanden con celeridad abrumadora, la biblioteca surge como un espacio de resistencia y orientación crítica”.

Comunicación prosigue su camino. Continuaremos siendo una revista crítica, confrontativa y que se renueva. Esperamos que al público le sea de gran ayuda cada escrito publicado, pues en la era de la infoxicación, como sugiere el último escrito, espacios como estos son cada vez más escasos.

Dra. Mónica Zúñiga Rivera
Directora/Editora
Revista Comunicación
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Tecnológico de Costa Rica



Revista Comunicación

Año 47, vol. 35, núm. 1, enero-junio 2026

Construcción de indicadores de idoneidad didáctica para la evaluación de libros de texto de matemática en el área de Relaciones y Álgebra

Carlos Monge-Madriz, Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala, Luis Gerardo Meza-Cascante, Rebeca Solís-Ortega, Juan Pablo Prendas-Rojas. Construcción de indicadores de idoneidad didáctica para la evaluación de libros de texto de matemática en el área de Relaciones y Álgebra. *Revista Comunicación*. Año 47, volumen 35, número 1, enero-junio 2026. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

Por: Carlos Monge Madriz¹, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5148-2797>

Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala², Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1822-4825>

Luis Gerardo Meza-Cascante³, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5413-0172>

Rebeca Solís-Ortega⁴, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3065-8386>

Juan Pablo Prendas-Rojas⁵, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7534-7054>

Recibido: 18 de setiembre, 2025 • Aceptado: 20 de febrero, 2026

- 1 Máster en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Granada, España. Profesor, investigador y extensionista de la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica. Contacto: camonge@itcr.ac.cr
- 2 Doctora en Educación por la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Profesora Catedrática e Investigadora Consolidada 1. Labora como docente, investigadora y extensionista en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica. Contacto: zsua-rez@itcr.ac.cr
- 3 Doctor en Educación, graduado en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Labora en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, como docente Catedrático e Investigador consolidado. Contacto: gemeza@tec.ac.cr
- 4 Máster en Computación con énfasis en Ciencias de la Computación por el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Profesora, investigadora y extensionista de la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica. Contacto: rsolis@itcr.ac.cr
- 5 Máster en Matemática con énfasis en Matemática Educativa por Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Profesor e investigador de la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica. Contacto: jpprendas@itcr.ac.cr

Resumen

Este artículo describe la elaboración de indicadores de idoneidad didáctica para evaluar libros de texto de Matemáticas en el área de Relaciones y Álgebra, dirigidos a tercer año de educación primaria en Costa Rica. El objetivo principal fue construir instrumentos que orienten sobre cómo evaluar estos textos desde un enfoque didáctico multidimensional. La investigación se desarrolló mediante análisis de contenido y revisión sistemática de estudios sobre conocimiento didáctico-matemático. Como marco teórico se consideraron las seis dimensiones de la idoneidad didáctica del enfoque ontosemiótico: epistémica, cognitiva, afectiva, mediacional, interaccional y ecológica. El resultado fue el diseño de seis instrumentos que permiten valorar los libros de texto con base en dichas dimensiones. Estos indicadores brindan al profesorado criterios sólidos para seleccionar y emplear los textos escolares de manera didáctica, de manera que se favorezcan decisiones pedagógicas coherentes con los fines educativos y ajustadas a las particularidades del contexto escolar.

Development of Didactic Suitability Indicators for the Evaluation of Mathematics Textbooks in the Area of Relations and Algebra

Abstract

This article describes the development of didactic suitability indicators for evaluating mathematics textbooks about relations and algebra, intended for third grade of primary education in Costa Rica. The main objective was to develop resources that guide how to evaluate these texts from a multidimensional didactic approach. The research was conducted through content analysis and a systematic review of studies on mathematical pedagogical knowledge. The theoretical framework considered the six dimensions of the didactic suitability of the onto-semiotic approach: epistemic, cognitive, affective, mediational, interactional, and ecological. As a result, six assessment instruments were developed to evaluate textbooks based on these dimensions. These indicators provide teachers with a well-founded criterion to select and use school texts in a didactic way, thereby promoting pedagogical decisions aligned with educational goals in accordance with the needs of the school context.

Palabras clave:

idoneidad didáctica, libros de texto de matemática, educación primaria, enfoque ontosemiótico.

Key words:

didactic suitability, mathematics textbooks, primary education, onto-semiotic approach.

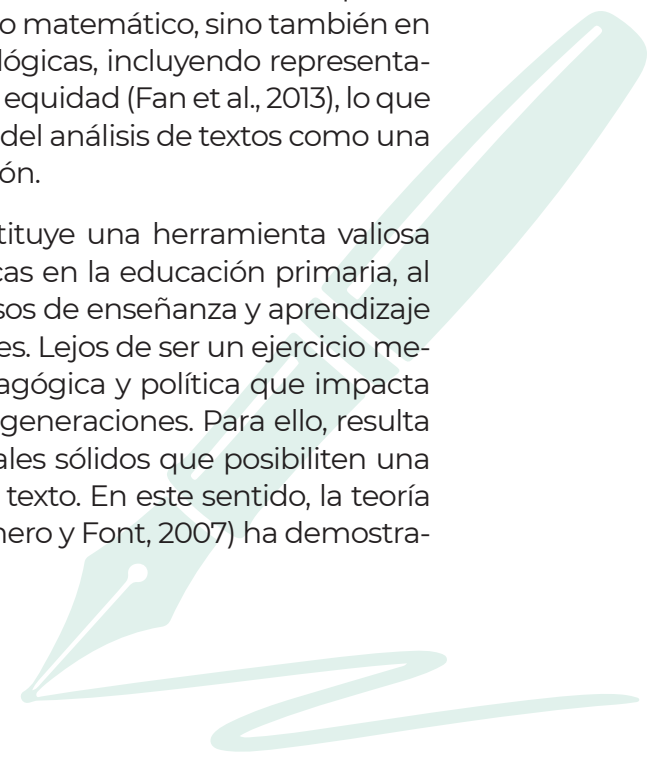
INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, los libros de texto de matemática han desempeñado un papel fundamental como herramientas didácticas para facilitar tanto la enseñanza como el aprendizaje de esta disciplina (Fan, Zhu y Miao, 2013). En la actualidad, se reconocen como materiales curriculares que influyen de forma significativa en el desarrollo de las actividades en el aula y ejercen un rol mediador en los procesos de construcción del conocimiento por parte del estudiantado (Castillo, Burgos y Godino, 2022).

Particularmente en el nivel de educación primaria, los libros de texto se consideran un recurso pedagógico central en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas (Braga y Belver, 2016). Su valor e impacto en la estructuración de las prácticas docentes han sido ampliamente documentados (Braga y Belver, 2016; Sievert, Van den Ham, Niedermeyer y Heinze, 2019; Castillo y Burgos, 2023; Pallauta y Batanero, 2024), al punto de que se ha sostenido que, para muchas personas docentes de matemáticas, representa el recurso de aprendizaje más relevante para orientar su labor pedagógica (Mullis, Martin y Arora, 2012; Santaolalla, Gallego y Urosa, 2015).

El diseño de estos materiales no solo determina los contenidos que se enseñan, sino también cómo se abordan las estrategias de resolución de problemas que se privilegian, el uso del lenguaje matemático, y los tipos de interacción que se promueven entre las personas docentes y estudiantes (Pallauta y Batanero, 2024). Además, investigaciones recientes han evidenciado que los libros de texto difieren no solo en su contenido matemático, sino también en dimensiones pedagógicas, culturales y sociológicas, incluyendo representaciones relacionadas con el género, la etnia y la equidad (Fan et al., 2013), lo que justifica el desarrollo, desde hace varios años, del análisis de textos como una actividad relevante al investigar en la educación.

El análisis crítico de los libros de texto constituye una herramienta valiosa para mejorar la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria, al potenciar su capacidad para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que sean tanto significativos como funcionales. Lejos de ser un ejercicio meramente técnico, constituye una acción pedagógica y política que impacta directamente en la formación de las nuevas generaciones. Para ello, resulta fundamental apoyarse en marcos conceptuales sólidos que posibiliten una evaluación multidimensional de los libros de texto. En este sentido, la teoría de la idoneidad didáctica (TID) (Godino, Batanero y Font, 2007) ha demostra-



do ser un enfoque eficaz (Beltrán-Pellicer, Godino y Giacomone, 2018, Castillo y Burgos, 2022, Castillo et al., 2022, Pallauta y Batanero, 2024).

A pesar de la relevancia del pensamiento algebraico temprano y del papel que desempeñan los libros de texto en su desarrollo, en Costa Rica no se dispone de instrumentos específicos para evaluar la calidad didáctica de los textos escolares en el área de Relaciones y Álgebra, tal como se define en el currículo del Ministerio de Educación Pública (MEP). Esta ausencia dificulta valorar si los materiales promueven tanto prácticas fundamentales del pensamiento algebraico temprano, como la generalización, el análisis de regularidades y la exploración de relaciones funcionales. Surge así la necesidad de diseñar indicadores que permitan evaluar, desde una perspectiva didáctica, la idoneidad de estos recursos para la enseñanza del álgebra en la educación primaria.

En consecuencia, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Qué indicadores de idoneidad didáctica permiten evaluar adecuadamente los libros de texto de tercer año de primaria en el área de Relaciones y Álgebra, en coherencia con los fundamentos del pensamiento algebraico temprano (*Early Algebra*) y el currículo costarricense?

Por tanto, el objetivo de este estudio es diseñar un conjunto de indicadores de idoneidad didáctica que posibiliten la evaluación de libros de texto de matemáticas de tercer año en el área de Relaciones y Álgebra, considerando los fundamentos del pensamiento algebraico temprano y su alineación con el currículo nacional costarricense. Estos indicadores, alineados con las seis dimensiones de la TID (epistémica, cognitiva, afectiva, mediacional, interaccional y ecológica), se plantean como referentes analíticos que fundamentan y guían evaluaciones rigurosas de materiales didácticos. Se espera que esta propuesta constituya un insumo valioso para personas investigadoras, formadoras de docentes, y otros actores involucrados en la selección, análisis y mejora de los recursos educativos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La teoría de la idoneidad didáctica, desarrollada en el marco del Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos (EOS) (Godino, 2013), se ha consolidado como una herramienta teórico-metodológica esencial para el análisis, evaluación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en matemáticas. Esta perspectiva concibe la enseñanza como

un sistema complejo, en el cual se busca la convergencia entre los significados institucionales que se pretenden transmitir y los significados personales que el estudiantado efectivamente construye, teniendo en cuenta el contexto donde se desarrollan dichas prácticas (Godino, Batanero, Font, Contreras y Wilhelmi, 2016; Castillo y Burgos, 2022).

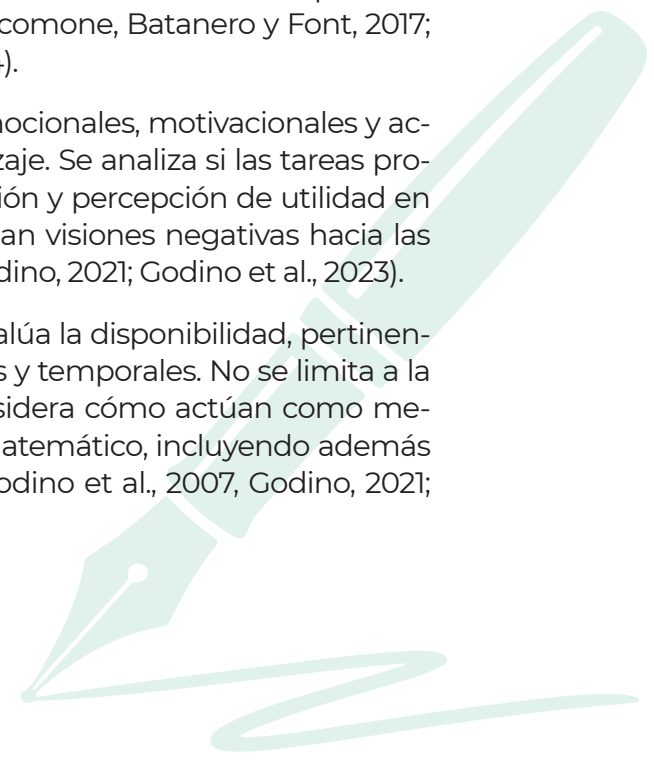
El marco conceptual fue propuesto por Godino et al. (2007), quienes identificaron seis dimensiones clave que permiten analizar la idoneidad de un proceso didáctico: epistémica, cognitiva, afectiva, mediacional, interaccional y ecológica. Estas facetas ofrecen una estructura comprensiva que posibilita la valoración crítica y fundamentada de los procesos instruccionales desde una perspectiva holística (Godino et al., 2016, Godino Batanero y Burgos, 2023).

La faceta epistémica se centra en la calidad del contenido matemático propuesto, valora su coherencia interna, validez científica y adecuación curricular. Se examinan aspectos como la claridad conceptual, la riqueza semiótica, la variedad de registros de representación utilizados, así como el grado de integración de procedimientos, conceptos y argumentaciones matemáticas (Godino et al., 2007; Pino-Fan, Godino y Font, 2011; Godino, 2013; Godino, Batanero, Rivas y Arteaga, 2013; Godino, 2021; Castillo et al., 2022; Godino, 2024).

Desde la dimensión cognitiva, se analiza la adecuación del contenido al nivel de desarrollo de las personas estudiantes, así como su conexión con conocimientos previos y potencial de construcción de nuevos aprendizajes. Se valoran las oportunidades para la comprensión progresiva, la identificación de errores frecuentes y la posibilidad de activar zonas de desarrollo próximo (Godino et al. 2007; Godino, 2013; Godino, Giacomone, Batanero y Font, 2017; Godino, 2021; Godino et al., 2023; Godino, 2024).

La dimensión afectiva aborda los factores emocionales, motivacionales y actitudinales vinculados al proceso de aprendizaje. Se analiza si las tareas propuestas generan interés, confianza, implicación y percepción de utilidad en el estudiantado, o si, por el contrario, refuerzan visiones negativas hacia las matemáticas (Godino, 2007; Godino, 2013; Godino, 2021; Godino et al., 2023).

En cuanto a la dimensión mediacional, se evalúa la disponibilidad, pertinencia y uso de recursos materiales, tecnológicos y temporales. No se limita a la mera presencia de materiales, sino que considera cómo actúan como mediadores en la construcción de significado matemático, incluyendo además el tiempo didáctico asignado a las tareas (Godino et al., 2007, Godino, 2021; Godino et al., 2023).



La dimensión interaccional se ocupa de los modos de comunicación y participación en el aula. Se analiza la estructura del discurso didáctico, el tipo de preguntas formuladas, el grado de interacción entre personas docentes y estudiantes, así como las oportunidades para el desarrollo de prácticas discursivas propias del pensamiento matemático (Breda, Font y Pino Fan, 2018; Castillo et al., 2022).

Finalmente, la dimensión ecológica contempla la adecuación del proceso a las condiciones institucionales, culturales y sociales del entorno. Incluye la articulación con otras disciplinas, la coherencia con las políticas educativas y la disponibilidad real de recursos en el contexto específico de implementación (Godino, 2015; Godino et al., 2007; Godino, 2021; Godino et al., 2023).

A lo largo de los últimos años, esta teoría ha sido aplicada en diversos ámbitos de la educación matemática. Investigaciones empíricas han documentado su uso en la formación docente, el diseño curricular, el análisis de libros de texto y la enseñanza de contenidos específicos como la probabilidad, con lo que se muestra su flexibilidad y aplicabilidad metodológica (Godino et al., 2013; Castillo et al., 2022; Pino-Fan, Godino y Font, 2013; Giacomone, Godino y Beltrán, 2018; Ruz, Molina Portillo y Contreras, 2020).

La utilidad del enfoque no se limita a la evaluación, sino que se proyecta también como guía para el diseño de propuestas didácticas contextualizadas y reflexivas. La teoría de la idoneidad didáctica, al integrar dimensiones epistemológicas, pedagógicas y socioculturales, ofrece herramientas para que el profesorado pueda diagnosticar, planificar y justificar sus decisiones didácticas con base en criterios fundamentados (Godino, 2021; Breda et al., 2018).

Su aplicación ha sido documentada en múltiples investigaciones recientes que confirman su pertinencia y capacidad analítica en diversos contextos educativos. Por ejemplo, Burgos et al. (2020) utilizan el marco para analizar lecciones de proporcionalidad; Verón et al. (2024) lo aplican para desarrollar una guía de valoración de la idoneidad didáctica de procesos de estudio de la diferencial; Castillo et al. (2022) elaboran una guía de valoración didáctica basada en las dimensiones del EOS; y otros estudios destacan su utilidad en la formación docente inicial y continua (Giacomone et al., 2018).

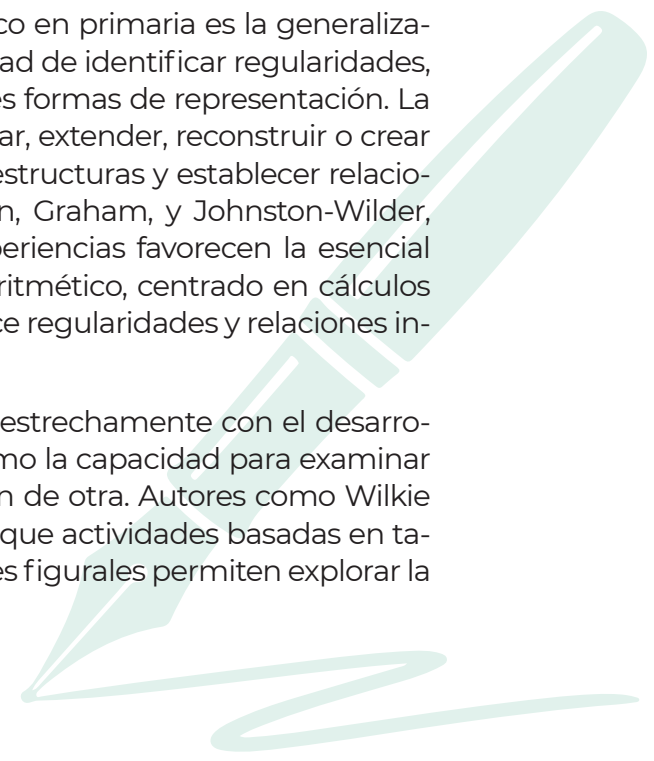
En las últimas décadas, los estudios en educación matemática han destacado la creciente importancia de introducir el pensamiento algebraico desde los primeros años escolares como una vía para promover el razonamiento estructural y la comprensión profunda de las relaciones matemáticas (Kaput, 2000; Kaput, 2008; Kieran, 2018). A lo largo de la historia, el álgebra se había introducido únicamente en niveles superiores, asociada al manejo de

ecuaciones y al uso de símbolos literales. Durante años, la educación primaria estuvo centrada de modo casi exclusivo en la aritmética, lo que generó una separación artificial entre el pensamiento numérico inicial y las prácticas de razonamiento propias del álgebra (Kieran, 2018).

A partir de los años noventa, investigaciones en educación matemática evidenciaron que niñas y niños podían desarrollar formas fundamentales de pensamiento algebraico a través de actividades basadas en patrones, regularidades, relaciones entre cantidades y comprensión relacional de la igualdad (Kaput, 2000; Carraher y Schliemann, 2007). Este giro dio origen al movimiento conocido como *Early Algebra*, el cual propuso incorporar el análisis estructural, la generalización y el razonamiento funcional desde los primeros grados como parte integral del currículo (Kaput, 2008; Kieran, 2018).

Esta evolución teórica y empírica llevó a replantear el papel del álgebra en la educación básica, y a reconocerla como un proceso de pensamiento más que como un contenido reservado para secundaria. En consonancia con estas tendencias internacionales, el currículo costarricense de Matemática (MEP, 2012) incorporó el área de Relaciones y Álgebra desde los primeros años de primaria, de manera que incluyó temas como patrones, sucesiones, valores faltantes, representaciones tabulares y recta numérica. Actualmente, estos contenidos se consideran oportunidades privilegiadas para desarrollar el pensamiento algebraico temprano mediante la exploración de regularidades, la identificación de relaciones estructurales y la modelización de variaciones entre cantidades.

Uno de los pilares del pensamiento algebraico en primaria es la generalización de patrones, entendida como la capacidad de identificar regularidades, extenderlas y describirlas mediante diferentes formas de representación. La literatura ha mostrado que tareas como copiar, extender, reconstruir o crear patrones permiten al estudiantado analizar estructuras y establecer relaciones entre términos de una sucesión (Mason, Graham, y Johnston-Wilder, 2005; Warren y Cooper, 2005). Así, estas experiencias favorecen la esencial transición de un pensamiento puramente aritmético, centrado en cálculos puntuales, hacia uno estructural que reconoce regularidades y relaciones invariantes (Carraher y Schliemann, 2007).

El análisis de patrones también se relaciona estrechamente con el desarrollo del pensamiento funcional, entendido como la capacidad para examinar cómo se transforma una cantidad en función de otra. Autores como Wilkie y Clarke (2016), y Blanton et al. (2015) señalan que actividades basadas en tablas, secuencias numéricas y representaciones figu-


covariación entre cantidades, con lo cual promueven formas tempranas de razonamiento relacional y funcional. La literatura ha documentado que esta aproximación prepara cognitivamente al discente para el estudio posterior de funciones y relaciones algebraicas más formales (Blanton et al., 2017).

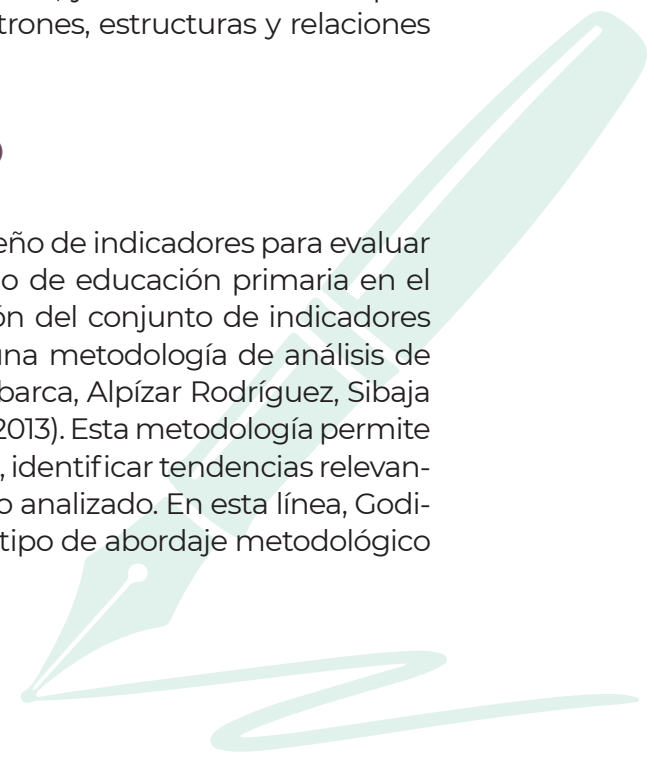
Desde una perspectiva teórica más amplia, Radford (2010) plantea que el desarrollo del pensamiento algebraico implica procesos de objetivación en los cuales el estudiantado identifica estructuras, usa diversos registros semióticos, y articula significados a través del lenguaje, los gestos y las representaciones visuales. Esta visión tanto cultural como semiótica del álgebra temprana permite comprender detalladamente cómo los niños construyen significado en torno a patrones, relaciones y generalizaciones.

Además, tanto Kieran (2018) como Carraher y Schliemann (2007) destacan que el pensamiento algebraico en primaria está vinculado con la capacidad de operar con relaciones, no solo con números. Esto implica analizar estructuras aditivas y multiplicativas, justificar regularidades, examinar contraejemplos, así como coordinar representaciones numéricas, verbales, tabulares y gráficas.

En conjunto, los aportes de la literatura especializada muestran que el desarrollo del pensamiento algebraico en primaria se sustenta en prácticas que involucran la identificación de regularidades, el análisis de relaciones, la comprensión relacional de la igualdad, la exploración de la covariación y el uso flexible de representaciones. Estas prácticas constituyen componentes esenciales para la comprensión posterior del álgebra, y fundamentan la importancia de promover experiencias ricas en patrones, estructuras y relaciones durante la educación primaria.

MÉTODO

Este estudio se dirigió específicamente al diseño de indicadores para evaluar libros de texto de matemáticas de tercer año de educación primaria en el área de Relaciones y Álgebra. La construcción del conjunto de indicadores de idoneidad didáctica se fundamentó en una metodología de análisis de contenido, tal como ha sido planteada por Abarca, Alpízar Rodríguez, Sibaja Quesada y Rojas Benavides (2012), y Bernete (2013). Esta metodología permite procesar y examinar dimensiones cualitativas, identificar tendencias relevantes y caracterizar en profundidad el contenido analizado. En esta línea, Godino, Rivas y Arteaga (2012) sostienen que este tipo de abordaje metodológico



facilita la mejora progresiva de los instrumentos de evaluación de la idoneidad didáctica en los procesos de enseñanza de las matemáticas.

En este estudio, el análisis de contenido se aplicó a investigaciones clave relacionadas con el análisis de libros de texto y con aportes teóricos orientados a la formulación de indicadores para cada una de las facetas de la TID, en el marco de los siguientes temas: sucesiones (patrones, sucesiones ascendentes, sucesiones descendentes), relaciones (tablas, valor faltante) y representaciones (recta numérica). Esta adaptación se desarrolló a partir del instrumento GALT-Matemáticas (Castillo et al., 2022), el cual se adecuó a los contenidos señalados y consideró las habilidades específicas establecidas para estos temas en el programa oficial de Matemática para la Educación Primaria en Costa Rica (MEP, 2012), que se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Conocimientos y habilidades específicas del tema de Relaciones y Álgebra para tercer año de primaria, según el programa oficial del MEP

Conocimientos	Habilidades específicas
Sucesiones Patrones Sucesiones ascendentes Sucesiones descendentes	Identificar y construir sucesiones con figuras, representaciones geométricas o con números naturales menores a 100 000 que obedecen a un patrón dado de formación. Ordenar números ascendente o descendientemente. Identificar y construir sucesiones ascendentes o descendentes. Plantear y resolver problemas aplicando sucesiones y patrones.
Relaciones Tablas Valor faltante	Representar tabularmente relaciones entre números y operaciones. Identificar el número que falta en una tabla. Plantear y resolver problemas que involucren valores faltantes en una tabla o expresión matemática.
Representaciones Recta numérica	Representar sumas y restas en la recta numérica.

Fuente: elaboración propia con base en MEP (2012)

El proceso metodológico se desarrolló de manera secuencial a través de seis fases interconectadas (ver Figura 1). Se comenzó con una revisión exhaustiva de la guía propuesta por Castillo et al. (2022), con el propósito de comprender los criterios e indicadores establecidos para cada dimensión de la TID. Esto fue el punto de partida metodológico para las etapas posteriores.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de contenido de investigaciones previas sobre evaluación de libros de texto, fundamentos didáctico-matemáticos y el programa oficial de matemáticas para educación primaria, con base en las directrices de Godino et al. (2012) para contextualizar instrumentos pre-existentes. Durante esta fase, se identificaron elementos esenciales para la contextualización del instrumento, incluyendo significados institucionales, situaciones problemáticas, representaciones, conceptos, ejemplos y tipos de argumentación.

Los indicadores obtenidos fueron comparados con los presentes GALT-MAT de Castillo et al. (2022), con el fin de detectar coincidencias, complementariedades y posibles carencias que justificaran la introducción de nuevos elementos evaluativos. Este ejercicio comparativo fundamentó la modificación del instrumento al incorporar nuevos indicadores y el ajuste de los existentes, con lo cual se aseguró su pertinencia para los contenidos evaluados.

El marco resultante fue validado por tres expertos en educación matemática (dos nacionales y uno internacional), con el propósito de asegurar su coherencia interna, validez didáctica y adecuación a los objetivos de evaluación establecidos. Finalmente, se sistematizó todo el proceso de adaptación al documentar de manera detallada las decisiones metodológicas adoptadas y las justificaciones tanto teóricas como empíricas que respaldan las modificaciones realizadas a la guía original.

Figura 1. Proceso metodológico seguido



Fuente: elaboración propia (2025)

RESULTADOS

El proceso metodológico permitió la elaboración de una guía de indicadores para valorar la idoneidad didáctica de libros de texto de tercer año en el área de Relaciones y Álgebra. La guía está estructurada en seis instrumentos independientes, alineados con las dimensiones de la idoneidad didáctica: epistémica, cognitiva, afectiva, mediacional, interaccional y ecológica. Cada instrumento se organiza jerárquicamente en componentes, subcomponentes e indicadores concretos, diseñados para reflejar de manera operativa los contenidos y habilidades curriculares especificados en el programa de estudio (ver Tabla 1).

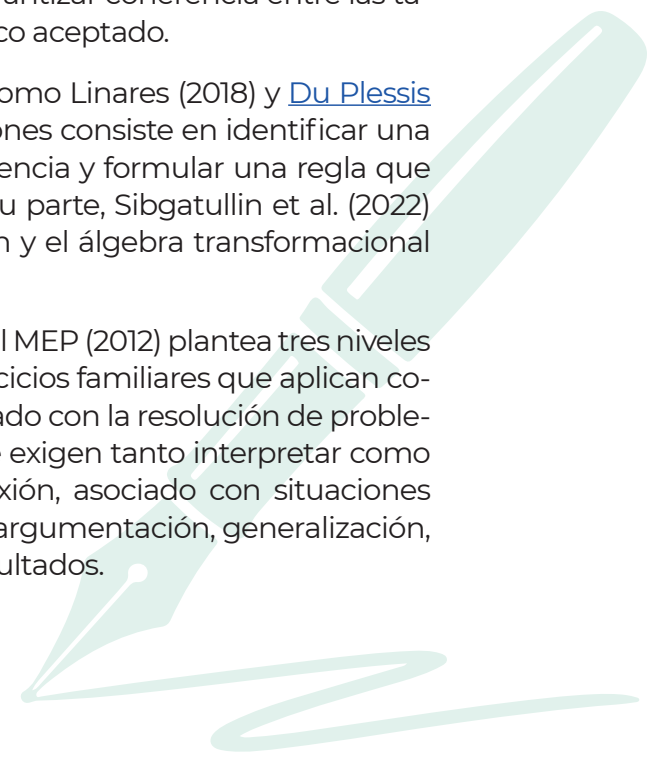
La construcción de estos instrumentos incorpora tanto los fundamentos teóricos del EOS como los hallazgos obtenidos del análisis de la literatura especializada. Esta articulación entre el marco teórico, el currículo nacional y la investigación empírica no solo garantiza la relevancia, sino también la pertinencia de la guía para el contexto educativo costarricense. En las secciones siguientes, se detalla la configuración específica de cada instrumento.

IDONEIDAD EPISTÉMICA

Este instrumento (ver Tabla 2) valora la presencia y tratamiento de los significados institucionales (problemas, conceptos, proposiciones, procedimientos, lenguajes, argumentos y relaciones), para garantizar coherencia entre las tareas propuestas y el conocimiento matemático aceptado.

En el componente de significados, autores como Linares (2018) y [Du Plessis \(2018\)](#) señalan que la generalización de patrones consiste en identificar una propiedad común, extenderla a toda la secuencia y formular una regla que permita determinar cualquier término. Por su parte, Sibgatullin et al. (2022) destacan que la generalización, la conversión y el álgebra transformacional son tres ejes esenciales del álgebra escolar.

En relación con el significado de problemas, el MEP (2012) plantea tres niveles de complejidad: reproducción, referido a ejercicios familiares que aplican conocimientos ya practicados; conexión, vinculado con la resolución de problemas no rutinarios en contextos cercanos que exigen tanto interpretar como relacionar diversas representaciones; y reflexión, asociado con situaciones más complejas y novedosas que demandan argumentación, generalización, verificación y comunicación formal de los resultados.



En la misma línea, Sibgatullin et al. (2022) señalan que los problemas forman parte de la vida cotidiana, al surgir de la diferencia entre lo esperado y lo real, lo cual constituye una oportunidad para descubrir nueva información, generar aprendizajes y favorecer la construcción del conocimiento.

Por su parte, Pincheira, Acosta y Alsina (2022) identifican diversas habilidades vinculadas al trabajo con patrones, además, describen seis tipos de tareas: "(a) duplicar el mismo patrón, (b) encontrar elementos faltantes de una secuencia, (c) ampliar una secuencia, (d) construir el mismo patrón con diferentes elementos, (e) identificar la unidad de repetición y (f) inventar un patrón" (p. 5). En la misma línea, Wijns, Torbeyns, De Smedt y Verschaffel (2019a, 2019b) subrayan la importancia de proponer actividades en las que se reconstruyan regularidades utilizando distintos elementos, así como tareas orientadas a la creación de nuevas configuraciones estructuradas.

Este tipo de experiencias contribuyen al desarrollo de competencias más complejas en el manejo de patrones y favorecen la transición hacia niveles superiores de abstracción, como la generalización. De manera complementaria, distintos autores (Clements y Sarama, 2014a; Rittle-Johnson, Fyfe, McLean y McEldoon, 2013; Close y Glennon, 1977; Lüken, 2016) señalan un repertorio más amplio de situaciones posibles, entre ellas: copiar, duplicar, crear, extender, generalizar (patrones cercanos y lejanos), traducir, identificar la unidad del patrón, reconocer patrones, interpolar y extrapolar.

En el significado de procesos, el MEP (2012) establece la importancia de promover el uso de la tecnología para enriquecer y redimensionar los conocimientos en estudio, particularmente al favorecer la modelación de habilidades específicas.

En cuanto al componente de lenguajes, los indicadores permiten valorar si se emplean diversas representaciones –como la verbal, numérica, tabular, pictórica, gráfica, gestual o manipulativa–, tal como lo sugieren Warren y Cooper (2006) y Zapatera (2018). El uso de esta variedad de registros posibilita que el estudiantado construya, interprete y comunique ideas matemáticas de manera más significativa, además de favorecer la traducción entre distintas formas de representación.

Los indicadores buscan garantizar que se presenten de manera clara y adecuada al nivel educativo nociones fundamentales como término, patrón, secuencia, regularidad, regla de formación y generalización, además las asociadas a la dirección del cambio (sucesiones ascendentes y descendentes). Tal como señalan Clements y Sarama (2014a), Warren y Cooper (2006) y Lüken (2016), la introducción explícita de este vocabulario resulta esencial para fa-

vorecer la comprensión de las regularidades y el desarrollo del pensamiento algebraico temprano. Asimismo, se justifica la inclusión de situaciones en las que el estudiantado reconozca, genere y aplique definiciones de patrones, además de sucesiones tanto en contextos numéricos como geométricos (Pápic y Mulligan, 2005; Zapatera, 2018).

En relación con la recta numérica, los indicadores buscan valorar si los problemas permiten representar la suma y la resta como avances o retrocesos, aspecto que en la literatura se considera fundamental para comprender estas operaciones como desplazamientos (Frykholm, 2010). Asimismo, se enfatiza la necesidad de emplear diversas formas de representación –verbales, gráficas, simbólicas y diagramas con flechas– que apoyen la comprensión del sentido, la dirección y la magnitud del cambio (Frykholm, 2010; Ernest, 1985). En esta línea, Bruno y Cabrera (2006) advierten que en muchos casos predomina el uso de la recta horizontal, descuidando la recta vertical, lo cual limita la diversidad de registros disponibles para las personas estudiantes. Por ello, resulta relevante incorporar propuestas que no solo amplíen los tipos de representaciones, sino que también promuevan la articulación entre ellas y la justificación de propiedades como la conmutatividad, el elemento neutro o la relación entre suma y resta.

Además, diferentes investigaciones resaltan que el trabajo con la recta numérica potencia el uso de estrategias flexibles de cálculo, como los saltos directos o parciales, el sobrepasar y retroceder, o la descomposición de números en partes más simples (Frykholm, 2010; Resnick, 1983). Estas formas de proceder no solo facilitan el cálculo mental, sino que permiten al estudiantado establecer conexiones entre distintas maneras de resolver un mismo problema y justificar sus elecciones. De este modo, los indicadores planteados contribuyen a que la recta numérica se convierta en un modelo visual abierto que favorezca tanto la comprensión conceptual de la suma y la resta como el desarrollo de habilidades argumentativas y de generalización.

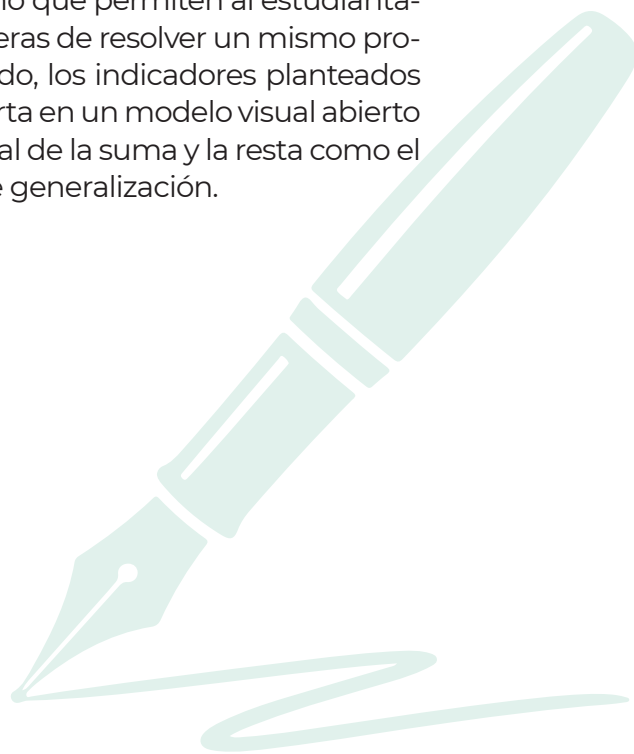


Tabla 2. Indicadores de idoneidad epistémica en el tema de Relaciones y Álgebra para tercer año de primaria, según el programa oficial del MEP

Componentes	Subcomponentes con indicadores
Significados	Problemas Se incluyen problemas que permiten tanto identificar como extender patrones y sucesiones con números naturales menores a 100 000, con figuras o representaciones geométricas; formular conjeturas o generalizaciones a partir de casos particulares; construir nuevos patrones a partir de una regla dada o de la observación de secuencias; y relacionar los patrones con elementos del entorno escolar, hogar o comunidad. Se presentan tareas variadas que permiten al estudiante actuar sobre patrones de repetición, sucesiones de recurrencia (incluyendo ascendentes y descendentes), mediante acciones como ampliar, completar, crear, identificar la unidad de repetición, verbalizar, descubrir elementos ocultos y aplicar procesos directos e inversos. Se contempla la generalización cercana, lejana y la obtención de la expresión general. Se incluyen situaciones que posibilitan observar y comparar características cualitativas y cuantitativas, identificar propiedades invariantes o variantes, clasificar y ordenar objetos según criterios dados, establecer relaciones entre elementos de una colección, realizar seriaciones lógicas, y describir cambios en una sucesión al modificarse.

Se incluyen tareas para aplicar operaciones básicas con el fin de describir transformaciones en sucesiones, identificar regularidades en los cambios, establecer y verbalizar reglas de transformación, y completar tablas con relaciones entre cantidades.

Se promueven situaciones que permiten al estudiantado plantearse problemas del entorno vinculados con patrones y sucesiones que involucran valores faltantes en una tabla o expresión matemática.

Los problemas propuestos hacen viable representar sumas y restas como avances o retrocesos en la recta numérica.

Lenguajes

Se usan diversas representaciones (verbal, numérica, tabular, pictórica, gráfica), para describir patrones y sucesiones, analizando la pertinencia de cada tipo de representación y realizando procesos de traducción entre estas.

Se emplea en todo el texto un nivel de lenguaje comprensible, apropiado y progresivo a la población a la que se dirige.

Se fomenta que el estudiantado construya, interprete, utilice y organice ideas mediante distintas formas tanto de expresión como de representación (numérica, verbal, gráfica, tabular, simbólica, pictórica, gestual y manipulativa), para describir patrones y sucesiones, a través de las tareas propuestas.

Se utilizan distintas formas de representación, como el lenguaje verbal, gráfico, simbólico, y diagramas con flechas en la recta numérica horizontal y vertical, como modelo visual que favorece la comprensión de la dirección, el sentido y la magnitud del cambio.

Conceptos

Se presentan de forma clara y adecuada al nivel educativo los conceptos fundamentales asociados al estudio de sucesiones, como término, patrón, secuencia, regularidad, cambio, regla de formación y generalización; asimismo, aquellos relacionados con la dirección del cambio, como sucesiones ascendentes y descendentes.

Se proponen situaciones donde el estudiantado tenga que reconocer, generar, aplicar definiciones sobre patrones y sucesiones con números naturales menores a 100 000, con figuras y representaciones geométricas.

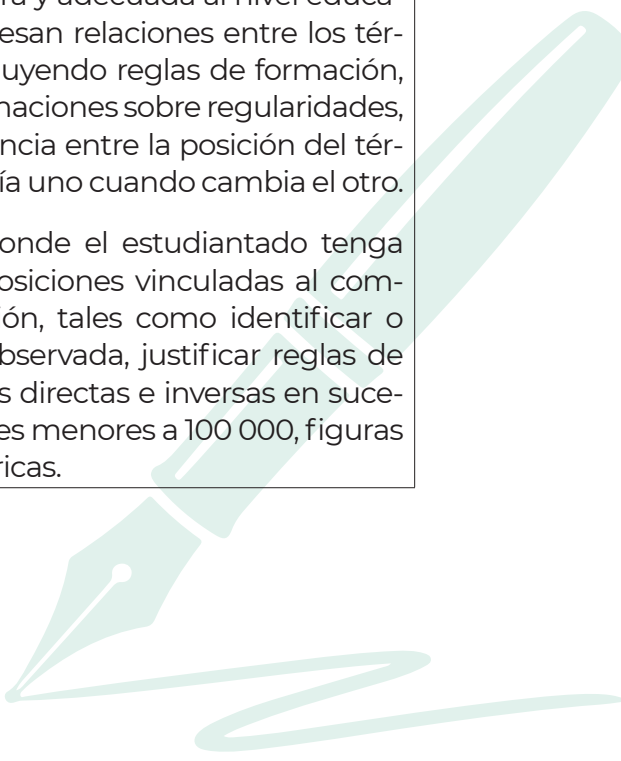
Se plantean situaciones donde el estudiantado reconozca, genere y aplique definiciones sobre la suma y la resta en la recta numérica.

Se muestran de forma clara y adecuada al nivel educativo los conceptos fundamentales asociados a la suma y la resta como desplazamientos en la recta numérica, incluyendo la dirección, la magnitud del salto, la relación entre operaciones y la idea de distancia entre números.

Proposiciones

Se presentan de manera clara y adecuada al nivel educativo proposiciones que expresan relaciones entre los términos de una sucesión, incluyendo reglas de formación, criterios de repetición o afirmaciones sobre regularidades, vinculadas a la correspondencia entre la posición del término y su valor, y a cómo varía uno cuando cambia el otro.

Se proponen situaciones donde el estudiantado tenga que generar o aplicar proposiciones vinculadas al comportamiento de una sucesión, tales como identificar o describir una regularidad observada, justificar reglas de formación, derivar relaciones directas e inversas en sucesiones con números naturales menores a 100 000, figuras o representaciones geométricas.



Se establecen proposiciones que permiten caracterizar y distinguir distintos tipos de sucesiones, como las ascendentes o descendentes, repetición o recurrencia, en función de sus propiedades y reglas de formación.

Se formulan situaciones para que el estudiantado genere o aplique proposiciones vinculadas al significado tanto de la suma como de la resta y sus operaciones (conmutativa, elemento neutro, etc.) representadas en la recta numérica, tales como justificar un desplazamiento, interpretar la diferencia entre cantidades o explicar la relación entre ambas operaciones.

Procedimientos

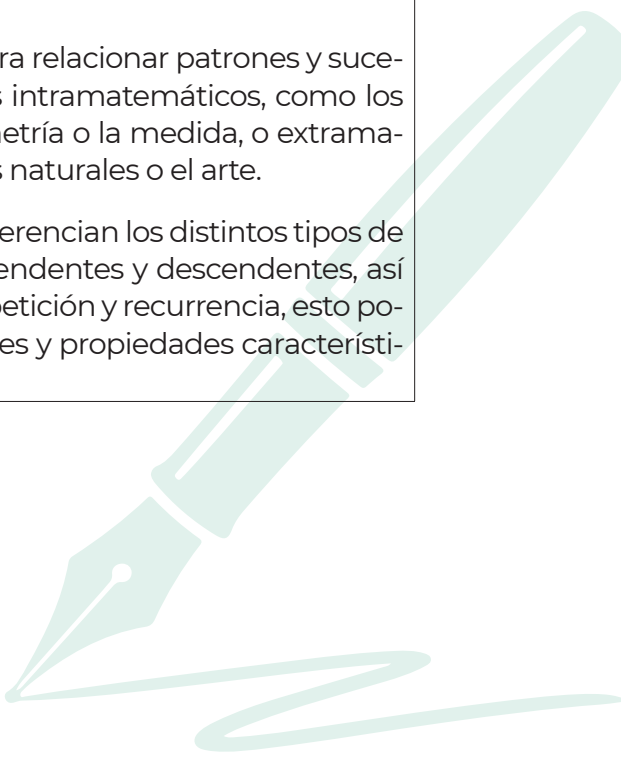
Se muestran de forma clara, correcta y adecuada al nivel educativo procedimientos diversos (conteo, agrupamiento, obtener términos cercanos y lejanos, etc.) para abordar tareas con sucesiones, desde el reconocimiento de términos mediante estrategias visuales o tabulares, hasta la identificación de patrones y la formulación de reglas generales que describan la regularidad.

Se proponen situaciones para que el estudiantado tenga que aplicar estrategias variadas (identificar diferencias entre términos, organizar la información en tablas, utilizar representaciones gráficas, entre otras) para generar, seleccionar o adaptar procedimientos que permitan identificar patrones, completar términos, formular conjeturas o establecer reglas en sucesiones.

Se presentan de manera clara, correcta, flexible y adecuada al nivel educativo los procedimientos asociados a la suma y resta: uso de la recta numérica, estrategias de composición y descomposición, compensación, entre otros recursos didácticos.

Se plantean situaciones para que el estudiantado genere, seleccione o adapte procedimientos asociados a la suma y resta: uso de la recta numérica, estrategias de composición y descomposición, compensación, entre otros pertinentes al desarrollo del pensamiento numérico.

	Argumentos Tanto las proposiciones como los procedimientos relacionados con patrones, sucesiones y con las operaciones de suma y resta en la recta numérica se explican, además de argumentarse, de forma adecuada al nivel educativo. Se favorece que el estudiantado justifique las proposiciones y los procedimientos que escoge al abordar tareas sobre patrones, sucesiones y con las operaciones de suma y resta en la recta numérica mediante diversos tipos de razonamientos.
Relaciones	Se proponen situaciones que permiten relacionar la suma y la resta con contenidos intramatemáticos, como los números naturales, la geometría o la medida, o extramatemáticos, como las ciencias naturales o el arte utilizando la recta numérica. Se establecen, articulan y diferencian las formas de representar la suma y la resta en la recta numérica, se incluyen desplazamientos hacia adelante o hacia atrás, estrategias de saltos directos o parciales, y el uso de la recta para representar acciones como agregar, quitar, comparar o completar, lo cual permite analizar sus relaciones y propiedades. Se presentan situaciones para relacionar patrones y sucesiones con otros contenidos intramatemáticos, como los números naturales, la geometría o la medida, o extramatemáticos, como las ciencias naturales o el arte. Se establecen, articulan y diferencian los distintos tipos de patrones en sucesiones ascendentes y descendentes, así como otros patrones por repetición y recurrencia, esto posibilita el análisis de relaciones y propiedades características de cada tipo.



Procesos	Comunicación y argumentación Se promueven situaciones donde el estudiantado tenga que formular y justificar conjeturas sobre regularidades en un patrón o sucesión, o describir y verificar las reglas que los describen. Se impulsan situaciones donde las personas estudiantes deban formular y justificar conjeturas sobre suma y resta, considerando el sentido de los desplazamientos realizados, comparar estrategias y establecer relaciones entre diferentes formas de resolver un mismo problema. Modelización Se plantean situaciones que permitan al estudiantado utilizar los modelos matemáticos de sucesiones ascendentes o descendentes, así como patrones de recurrencia y repetición. Se proponen situaciones para que el alumnado utilice modelos matemáticos simples para interpretar, representar y resolver situaciones que involucran sumas y restas. Se promueve emplear la tecnología para modelar patrones y sucesiones de cambio cuantitativo. Se propicia el uso de tecnología para modelar sumas y restas. Se promueven situaciones en las que las personas estudiantes tengan oportunidad de describir, explicar y hacer tanto generalizaciones como conjeturas sobre la suma y resta.
----------	--

Fuente: elaboración propia (2025)

IDONEIDAD COGNITIVA

En esta dimensión (ver Tabla 3), se desarrollaron indicadores para valorar el nivel de comprensión, competencia y flexibilidad cognitiva del estudiantado; se consideraron aspectos como conocimientos previos, progresión conceptual, conflictos cognitivos y evaluación. Se incluyen criterios para evaluar si las tareas favorecen la construcción de significados personales, el paso de lo concreto a lo abstracto y la atención a la diversidad en los niveles de aprendizaje.

Linares (2018) y [Du Plessis](#) (2018) destacan la importancia de aumentar progresivamente la complejidad de los patrones, de modo que las tareas propuestas comiencen con sucesiones simples y avancen de forma gradual hacia relaciones más complejas. Así, se asegura que cada nuevo concepto se construya sobre los conocimientos previos del estudiantado.

De igual forma, la literatura resalta la necesidad de que las experiencias propuestas permitan a las personas estudiantes comprender, comunicar y justificar relaciones en patrones y operaciones en la recta numérica, con lo cual se favorece la argumentación y la flexibilidad para seleccionar distintas estrategias de resolución (Clements y Sarama, 2014b; Mulligan y Mitchelmore, 2009). Asimismo, se reconoce el valor de errores frecuentes como oportunidades de aprendizaje, tales como la confusión en la dirección de los desplazamientos en la recta numérica (Carr y Katterns, 1984) o la identificación incorrecta de reglas generales en patrones y sucesiones (Van Dooren, De Bock, Hessels, Janssens y Verschaffel, 2004). En este sentido, la idoneidad cognitiva también considera la evaluación en distintos momentos del proceso –exploratoria, de seguimiento y final– como un recurso para estimar la apropiación de competencias matemáticas progresivamente (Godino, 2013). Estos aspectos, en conjunto, permiten atender la diversidad de niveles de aprendizaje y apoyar el paso gradual del pensamiento concreto al abstracto en el estudio de patrones, sucesiones y operaciones en la recta numérica.

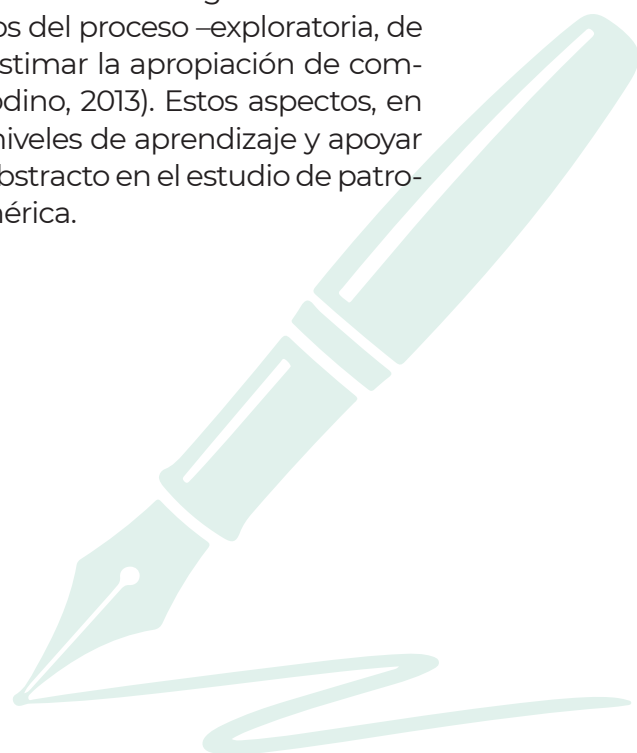


Tabla 3. Indicadores de idoneidad cognitiva en el tema de Relaciones y Álgebra para tercer año de primaria, según el programa oficial del MEP

Componentes	Subcomponentes con indicadores
Significados personales (Aprendizaje)	Comprensión Las experiencias propuestas (explicaciones, ejemplos, situaciones-problema) evalúan si el estudiantado comprende los conceptos (patrones de repetición, sucesiones de números naturales menores a 100 000), propiedades (sucesiones ascendentes y descendentes, relación de orden, covariación), procedimientos (identificar, describir, y predecir patrones y sucesiones) y representaciones (figurales, tabulares o gráficas). Las experiencias propuestas (explicaciones, ejemplos, situaciones-problema) valoran si los discentes comprenden y representan la suma y resta como desplazamientos en la recta numérica, al justificar dirección y magnitud de los saltos, interpretar la diferencia entre cantidades y relacionar ambas operaciones. Competencia Las experiencias (situaciones, ejemplos, explicaciones) propuestas determinan si el alumnado desarrolla la competencia comunicativa, argumentativa, flexibilidad para seleccionar o cambiar de estrategia y matemática (conjeturar, formular, plantear, interpretar y resolver). Esto se garantiza a través de: análisis y descripción de patrones geométricos o numéricos, y sucesiones con números naturales menores a 100 000; representación de relaciones matemáticas de forma concreta, gráfica y tabular; e identificación de valores faltantes en tablas relacionadas. Las experiencias (situaciones, ejemplos, explicaciones) propuestas permiten valorar si las y los educandos desarrollan la competencia comunicativa, argumentativa, flexibilidad para seleccionar o cambiar de estrategia y matemática (conjeturar, formular, plantear, interpretar y resolver) sobre situaciones que representen sumas y restas como avances o retrocesos en la recta numérica.

Relaciones	Las experiencias (situaciones, ejemplos, explicaciones) propuestas determinan si el estudiantado establece conexiones entre patrones y sucesiones (ascendentes y descendentes), y entre sus correspondientes representaciones (verbal, gestual, manipulativa, pictórica, simbólica, numérica, tabular y gráfica) en contextos intramatemáticos (aritmética, geometría, medida) o extramatemáticos (ciencias naturales, arte). Se promueve el paso progresivo de lo concreto a lo abstracto mediante actividades que integran diferentes registros de representación. Las experiencias (situaciones, ejemplos, explicaciones) evalúan si las personas estudiantes establecen conexiones entre los significados de la suma y la resta, y sus representaciones como desplazamientos en la recta numérica, al reconocer la dirección, la magnitud de los saltos y la relación entre las operaciones y la distancia entre números. Las experiencias estima si el alumnado articula esta representación con otras formas como la verbal, pictórica, simbólica y diagramático-sagital, lo cual facilita el paso del pensamiento concreto al abstracto.
Conocimientos previos	Las experiencias didácticas parten de los conocimientos previos del estudiantado, vinculados con la comprensión de patrones, relaciones numéricas, uso de la recta numérica o tabulación de datos, de acuerdo con el nivel educativo y competencial correspondiente. La progresión de los contenidos inicia con patrones y sucesiones simples; avanza gradualmente hacia relaciones más complejas, de esta manera se asegura que cada nuevo concepto en el estudiantado se construya sobre bases. La progresión de los contenidos inicia con sumas y restas simples en la recta numérica, y prospera de forma gradual hacia cálculos más complejos; así se tiene la certeza de que cada nuevo concepto se construye sobre habilidades previas del estudiantado.

Diferencias individuales	Se incluyen actividades tanto de ampliación como de refuerzo para atender distintos niveles de aprendizaje en la identificación de patrones, la construcción de sucesiones y la representación de relaciones numéricas. Se introducen actividades de ampliación y refuerzo para atender distintos niveles de aprendizaje en operaciones con sumas y restas en la recta numérica. Se favorece el acceso, apoyo y logro del aprendizaje del estudiantado al incorporar tareas que responden a diferentes niveles de demanda cognitiva y facilitar pautas de adaptación de las tareas a las necesidades de las personas estudiantes.
Conflictos cognitivos	Se emplean errores frecuentes como oportunidades para el aprendizaje, tales como: confusión en la dirección de los desplazamientos, conteo incorrecto de los saltos, discordancia entre representaciones en lenguaje natural y representación sobre la recta numérica, identificación incorrecta de regla general en patrones o sucesiones. Las tareas involucran patrones y sucesiones con niveles crecientes de dificultad, se incrementa el número de elementos por término y la complejidad de la regla de formación. Las tareas con suma y resta en la recta numérica presentan niveles crecientes de dificultad: se aumenta la magnitud de los números, la cantidad y tipo de desplazamientos, y la variedad de representaciones utilizadas. Se advierte de errores y dificultades del estudiantado tanto conceptuales como procedimentales (dificultad para identificar la base de un patrón, generalización de las relaciones matemáticas, y otras). Se identifican errores y dificultades del alumnado tanto conceptuales como procedimentales (confusión en la dirección de los saltos, dificultades para interpretar el punto de partida, comprensión de la diferencia entre dos cantidades y otros).

Evaluación	Se utilizan instrumentos de evaluación y autoevaluación para valorar la identificación, construcción y representación de patrones, sucesiones y operaciones en la recta numérica. Se dispone de instrumentos de evaluación en diferentes momentos: inicial o exploratorio, de control o seguimiento, y final. Los instrumentos de evaluación incorporan actividades para evaluar distintos niveles de comprensión y competencia matemática, se abarca desde lo básico hasta lo avanzado. Se promueve que los resultados de las evaluaciones no solo se difundan, sino también usen para tomar decisiones en cuanto a la identificación, construcción y representación de patrones, sucesiones y operaciones en la recta numérica. Los diversos modos de evaluación son adecuados para determinar en las personas estudiantes el logro de la apropiación de los conocimientos y competencias pretendidas (comprensión conceptual y proposicional; competencia comunicativa y argumentativa; flexibilidad para seleccionar o cambiar de procedimiento; comprensión situacional; competencia de modelización y generalización, competencia metacognitiva).
------------	--

Fuente: elaboración propia (2025)

IDONEIDAD AFECTIVA

El instrumento (ver Tabla 4) contempla indicadores vinculados a actitudes, emociones, creencias y valores. Se determina si los libros de texto fomentan la autoestima, la motivación, la perseverancia, la creatividad y el disfrute del aprendizaje matemático. También, se consideran representaciones inclusivas de género y etnia, así como el fomento de una imagen positiva de las matemáticas.

En esta dimensión, el MEP (2012) enfatiza la promoción de actitudes fundamentales hacia el aprendizaje de las matemáticas, tales como la perseverancia, la confianza en su utilidad, la participación activa y colaborativa, la autoestima vinculada al dominio de la disciplina y tanto el respeto como el disfrute

de su valor cultural. Se busca que el trabajo constante, la contextualización de los contenidos, el uso de tecnologías digitales y la resolución de problemas relevantes contribuyan a desarrollar estas disposiciones, al favorecer un aprendizaje significativo y una relación positiva con las matemáticas tanto en la vida escolar como personal.

En la dimensión de emociones se incorporó un indicador relacionado con la representación de las personas, para evaluar si existe una distribución equitativa en términos de género y origen étnico, y si se promueve la diversidad de roles sociales (Guichot-Reina y De la Torre-Sierra, 2023).

Diversos estudios resaltan que la participación, la perseverancia y la confianza para expresar ideas son aspectos esenciales para consolidar una actitud matemática positiva (Hannula, 2012). En esa línea, es necesario proponer actividades que incentiven la igualdad en la valoración de los argumentos, pues se favorece un ambiente de respeto y apertura hacia distintos métodos de resolución. Asimismo, la incorporación de recursos motivadores como juegos, ilustraciones, desafíos o aplicaciones digitales ha mostrado ser efectiva para reducir la ansiedad y estimular el disfrute del aprendizaje (Martínez, 2015; Vandercruysse et al., 2016). Tal como señalan Beltrán-Pellicer y Godino (2020), considerar las emociones, actitudes y creencias vinculadas a las matemáticas contribuye a que el estudiantado valore la creatividad, la diversidad y el esfuerzo personal, aspectos que están directamente relacionados con la autoestima y la construcción de una relación positiva con la disciplina.

Tabla 4. Indicadores de idoneidad afectiva en el tema de Relaciones y Álgebra para tercer año de primaria, según el programa oficial del MEP

Componentes	Subcomponentes con indicadores
Actitudes	Se promueve la participación en la resolución de problemas, la perseverancia, la responsabilidad, el pensamiento crítico y la disposición para enfrentar desafíos, con el fin de fomentar una actitud matemática. Se dispone de actividades en las que se incentivan situaciones de igualdad, en las cuales un argumento se valore por sí mismo y no por quien lo emite. Se promueve una actitud abierta que favorece tanto la seguridad como la confianza del estudiantado para explorar y expresar ideas matemáticas o métodos alternativos de resolución de problemas.

Emociones	Las tareas y el contenido correspondiente tienen interés para el estudiantado, además, se plantean en diferentes contextos sociales y étnicos. Existen elementos motivadores como ilustraciones, humor, juegos, desafíos, adivinanzas, videos, aplicaciones interactivas, entre otros. Se promueve una actitud positiva hacia la creatividad y el esfuerzo personal, se motiva a que la persona estudiante valore las ideas originales propias y de otros. Se impulsa a que los discentes aprecien el trabajo práctico y realista para su aprendizaje, en donde puedan exponer sus ideas libremente. Se programan momentos específicos a lo largo de las sesiones para que el alumnado pueda expresar sus emociones hacia las situaciones propuestas. Se promueve la autoestima, con lo cual se evita el rechazo, la fobia, el miedo a las matemáticas. La representación de personajes en los libros de texto refleja una distribución equitativa en términos de género y origen étnico; de este modo, se promueve la diversidad en los roles sociales y el uso de las matemáticas en diferentes contextos.
Creencias	Se analizan y se consideran las creencias sobre las matemáticas, la metacognición del estudiantado, la enseñanza de las matemáticas, y sobre el contexto social y étnico en el que desarrollan el aprendizaje.
Valores	Se promueve que las personas estudiantes valoren las cualidades de estética, precisión, utilidad de las matemáticas en la vida diaria y profesional.
Evaluación afectiva	Se proponen actividades de evaluación que determinen los aspectos actitudinales (rigor, perseverancia, responsabilidad) y afectivos (ansiedad, temor, disfrute) tanto de la enseñanza como del aprendizaje de patrones, sucesiones, y sumas y restas.

Fuente: elaboración propia (2025)

IDONEIDAD MEDIACIONAL

Los indicadores presentes en la Tabla 5 analizan el uso y pertinencia de recursos materiales, manipulativos, digitales y visuales, así como la adecuada planificación del tiempo didáctico. Se valora la calidad de los apoyos proporcionados a la persona estudiante para construir significados desde la experiencia concreta y la visualización.

En la dimensión de recursos materiales, el MEP (2012) destaca la importancia del uso inteligente de tecnologías digitales como apoyo en el aprendizaje, no solo para simplificar cálculos o visualizar conceptos complejos, sino también para redefinir estrategias de resolución de problemas, simular situaciones reales y enriquecer la contextualización.

Autores como Linares (2018), Sibgatullin et al. (2022), Eriksson (2022) y Du Plessis (2018) destacan la importancia de ofrecer al alumnado experiencias variadas con personas, acciones, sonidos, objetos, figuras geométricas, símbolos, letras y números. Esto permite diseñar situaciones más pedagógicas que faciliten la construcción de significados y la comprensión profunda por parte de las personas estudiantes.

De manera complementaria, la literatura señala que el uso de materiales manipulativos (bloques de patrones, polícubos, tiras numéricas, fichas o tarjetas) resulta fundamental para que el estudiantado explore activamente los lenguajes, procedimientos y propiedades asociados a patrones, sucesiones y operaciones aritméticas (Carbonneau, Marley y Selig, 2013; Moyer, 2001). Estas experiencias, articuladas con recursos digitales como GeoGebra o plataformas interactivas, favorecen la traducción entre registros y la transición del pensamiento concreto al abstracto (Duval, 2006). Asimismo, se destaca la necesidad de considerar la temporalización adecuada en la secuenciación de actividades, de modo que los contenidos de mayor dificultad dispongan de un espacio suficiente para su exploración y consolidación (Godino, 2013). En este sentido, la idoneidad mediacional no se limita a la disponibilidad de recursos, sino que exige una planificación pedagógica que fundamente y documente su selección al integrar criterios académicos e institucionales.

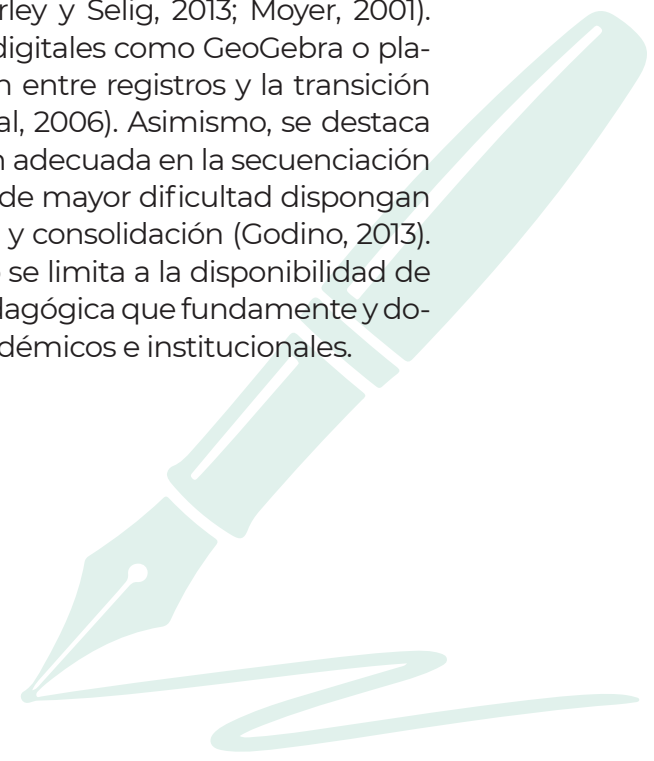


Tabla 5. Indicadores de idoneidad mediacional en el tema de Relaciones y Álgebra para tercer año de primaria, según el programa oficial del MEP

Componentes	Subcomponentes con indicadores
Recursos materiales	Se promueve el uso pedagógico de tecnologías digitales (como GeoGebra, plataformas interactivas y herramientas audiovisuales), para que mediante la visualización y la experimentación se logre representar tabularmente relaciones entre números y operaciones, identificar el número que falta en una tabla o expresión matemática, así como plantear y resolver problemas sobre patrones, sucesiones (ascendentes y descendentes) y operaciones de suma y resta representadas en la recta numérica. Se promueve el uso de materiales manipulativos (bloques lógicos, palillos, botones, bloques de Dienes, bloques de patrones, policubos, entre otros) como apoyo no solo para introducir, sino también para explorar situaciones, lenguajes, procedimientos y argumentaciones propias de los patrones y sucesiones, lo cual favorece la construcción activa del conocimiento matemático desde la experiencia concreta. Se incentiva la utilización de materiales manipulativos (como rectas numéricas físicas, tapitas o fichas, tiras numéricas plastificadas y tarjetas con operaciones) como apoyo tanto para introducir como para explorar situaciones, lenguajes, procedimientos y argumentaciones propias de la suma y la resta en la recta numérica; esto facilita la construcción activa del conocimiento matemático desde la experiencia concreta.

	Los modelos y visualizaciones (con acciones, sonidos, objetos, figuras geométricas, símbolos, letras y números) empleados en las tareas permiten contextualizar y conectar tanto las definiciones como las propiedades fundamentales de sucesiones y patrones. Las representaciones en segmentos de recta empleados en las tareas permiten, además de contextualizar, conectar las definiciones y propiedades fundamentales de las sumas y restas. Se explicitan y documentan diversas fuentes (académicas, institucionales y pedagógicas), que fundamentan y enriquecen la selección de recursos y estrategias didácticas empleadas para favorecer el aprendizaje de las matemáticas.
Tiempo	Se plantea el espacio temporal suficiente a los contenidos que presentan más dificultad de comprensión. La temporalización de la secuenciación de actividades y contenidos es adecuada para favorecer la comprensión matemática.

Fuente: elaboración propia (2025)

IDONEIDAD INTERACCIONAL

En esta dimensión se incluyen criterios para valorar las formas de interacción docente-estudiante y entre pares, el fomento del trabajo colaborativo, la participación, el desarrollo de la argumentación y la autonomía (ver Tabla 6). La evaluación formativa es abordada desde una perspectiva integral, que incluye retroalimentación, coevaluación y diversidad de instrumentos alineados con las metas de aprendizaje.

En la dimensión de la autonomía, el MEP (2012) identifica como procesos centrales el razonamiento y la argumentación, la formulación y resolución de problemas, la conexión entre distintos contenidos y representaciones, la comunicación matemática, así como el uso de diversas formas de representación.

En el caso de patrones y sucesiones, la interacción cobra relevancia cuando el estudiantado explica y justifica la regla de formación, contrasta distintas

estrategias de predicción o analiza contraejemplos. Investigaciones como las de Warren y Cooper (2006) y Papic y Mulligan (2005) muestran que el progreso en el pensamiento algebraico temprano depende en gran medida de las oportunidades de comunicar, comparar y debatir las regularidades identificadas, además de consensuar la validez de las conjeturas formuladas. De este modo, los indicadores interaccionales permiten valorar si los libros de texto propician instancias de diálogo en las que las personas estudiantes se convencen a sí mismas y a otras de la pertinencia de sus afirmaciones, al apoyarse en argumentos matemáticos.

En cuanto al trabajo con la recta numérica, la interacción se manifiesta cuando los estudiantes comparten y discuten distintas estrategias de resolución –como avanzar en saltos parciales, sobrepasar y retroceder, o descomponer un número en partes más simples–, y justifican por qué esas soluciones son válidas y eficientes. Autores como Carr y Katterns (1984) y Frykholm (2010) destacan que la riqueza del modelo de la recta no reside en un único procedimiento, sino en la diversidad de caminos posibles, lo que convierte tanto la argumentación como el contraste de enfoques en una parte esencial de la comprensión. Bajo esta perspectiva, la evaluación formativa adquiere sentido cuando se utiliza para retroalimentar el razonamiento, visibilizar errores comunes (como la confusión en la dirección de los desplazamientos) y promover que el estudiantado reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje.



Tabla 6. Indicadores de idoneidad instruccional en el tema de Relaciones y Álgebra para tercer año de primaria, según el programa oficial del MEP

Componentes	Subcomponentes con indicadores
Interacción docente-estudiante	La presentación de cada tema es clara y estructurada, se destacan los conceptos clave como patrones, sucesiones (ascendentes y descendentes) y término faltante. La presentación de cada tema es clara y estructurada, se resaltan los conceptos clave de la suma y la resta como desplazamientos en la recta numérica, incluyendo la dirección, la magnitud del salto, la relación entre operaciones y la idea de distancia entre números Se promueven situaciones didácticas en contenidos matemáticos, donde el estudiantado trabaja colaborativamente para llegar a consensos fundamentados en el mejor argumento. Se usan recursos discursivos y argumentativos adecuados a la población estudiantil para captar su atención e implicarlos activamente en la comprensión de los conceptos matemáticos. Se promueve la participación de las personas estudiantes en la exposición y discusión de los contenidos matemáticos, mediante intervenciones que favorezcan la construcción compartida de significados.
Interacciones discentes	Se proponen tareas que favorecen el diálogo, la comunicación y el debate entre el alumnado, en las que expliquen, justifiquen y cuestionen diferentes puntos de vista mediante la utilización argumentos matemáticos pertinentes a los contenidos abordados. Se plantean situaciones en las que el estudiantado debe convencerse a sí mismo y a los demás de la validez de sus afirmaciones, conjeturas y respuestas, a través del uso de argumentos matemáticos sólidos y pertinentes.

Autonomía	Se contemplan momentos en los que las personas estudiantes asumen la responsabilidad de su aprendizaje, al plantear cuestiones y presentar soluciones (explorar ejemplos y contraejemplos para investigar y conjeturar, utilizar una variedad de herramientas matemáticas para razonar, establecer conexiones, resolver problemas y comunicarlos efectivamente).
Evaluación formativa	Se incluyen formas variadas de evaluación que permitan la observación sistemática y continua del progreso cognitivo del alumnado, con el fin de ajustar la enseñanza y apoyar el desarrollo integral de las competencias matemáticas. La evaluación es concebida como un proceso continuo y formativo al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, que proporciona retroalimentación oportuna para que el estudiante pueda mejorar su comprensión y desempeño en matemáticas. Se contempla el uso de diversas técnicas de evaluación (resolución de problemas, tareas prácticas y otras actividades) para valorar integralmente las competencias matemáticas. Se incluyen actividades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que fomentan la reflexión individual, el diálogo entre pares y la valoración integral del aprendizaje, con el fin de contribuir al desarrollo de competencias matemáticas y habilidades sociales. La evaluación mantiene coherencia con las metas de aprendizaje, al incorporar tareas que reflejan las situaciones de aprendizaje para valorar efectivamente las competencias matemáticas desarrolladas.

Fuente: elaboración propia (2025)

IDONEIDAD ECOLÓGICA

El instrumento presentado en la Tabla 7 valora la articulación con el currículo nacional y con los ejes transversales establecidos por la política educativa costarricense, así como la apertura a la innovación, la conexión interdisciplinaria,

la formación en valores democráticos, y la orientación hacia la inserción social y profesional del estudiantado.

En este marco, el MEP (2012) establece cinco ejes transversales específicos para la enseñanza de la Matemática: la resolución de problemas como estrategia metodológica central, la contextualización activa como recurso pedagógico clave, el uso crítico y visionario de tecnologías digitales, el fomento de actitudes y creencias positivas hacia la disciplina, y la incorporación de la Historia de la Matemática. Estos se complementan con los ejes transversales generales de la política educativa costarricense: cultura ambiental para el desarrollo sostenible, educación integral de la sexualidad, educación para la salud, y vivencia de los derechos humanos para la democracia y la paz.

Investigaciones recientes resaltan el valor de la innovación pedagógica y la interdisciplinariedad en la enseñanza de las matemáticas: señalan que integrar los contenidos con otras áreas del conocimiento favorece la comprensión contextual y el aprendizaje significativo. Costa y Domingos (2022) muestran cómo la articulación de las matemáticas con la ciencia y la tecnología en primaria potencia la resolución de problemas auténticos, mientras que Williams et al. (2016) evidencian que los enfoques interdisciplinarios enriquecen la formación conceptual y el compromiso estudiantil. De manera complementaria, Martignon y Rechtsteiner (2022) destacan que estas propuestas no solo fortalecen el razonamiento flexible y el pensamiento crítico, sino que también contribuyen al desarrollo integral del estudiantado; y esto es coherente con los fines de la educación matemática planteados en el currículo costarricense.



Tabla 7. Indicadores de idoneidad ecológica en el tema de Relaciones y Álgebra para tercer año de primaria, según el programa oficial del MEP

Componentes	Subcomponentes con indicadores
Adaptación al currículo	Los objetivos, contenidos, su desarrollo y propuesta de evaluación de los temas de patrones, sucesiones, así como sumas y restas, corresponden con los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública e integran los ejes transversales específicos a las matemáticas (la resolución de problemas como estrategia metodológica principal, la contextualización activa, el uso inteligente y visionario de tecnologías digitales, actitudes y creencias positivas entorno a la Matemática y el uso de la Historia de las Matemáticas) para enriquecer la comprensión de los conceptos. Se incorporan de forma explícita e integrada los ejes transversales propuestos por la política educativa costarricense (cultura ambiental para el desarrollo sostenible, educación integral de la sexualidad, educación para la salud, y vivencia de los derechos humanos para la democracia y la paz).
Apertura a la innovación	Se promueve la innovación pedagógica en matemática, sustentada en la investigación educativa y en la práctica reflexiva, para responder a las necesidades de las personas estudiantes mediante la adaptación de estrategias didácticas.
Adaptación socioprofesional	Los contenidos matemáticos propuestos están orientados a contribuir a la formación integral del estudiantado al desarrollar habilidades que favorecen su participación en la vida social y futura inserción laboral.
Educación en valores	La propuesta didáctica promueve la formación en valores democráticos (el respeto a la diversidad, la cooperación, la tolerancia, la conciencia ecológica y la cultura de paz) y genera espacios para que el estudiantado desarrolle el pensamiento crítico.

Conexiones intra e interdisciplina- res	Los contenidos matemáticos se articulan con otros temas del área (por ejemplo, Historia de la Matemática) y con otras disciplinas (por ejemplo, Estudios Sociales y Ciencias), lo que permite el abordaje de problemas significativos desde una perspectiva interdisciplinaria, y favorece la comprensión conceptual y contextual del conocimiento.
--	---

Fuente: elaboración propia (2025)

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió desarrollar un conjunto de seis instrumentos para evaluar la idoneidad didáctica de libros de texto de matemática de tercer año, específicamente en el área de Relaciones y Álgebra en educación primaria, alineados tanto con el enfoque curricular costarricense como con los fundamentos teóricos del enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática.

Estos instrumentos ofrecen un andamiaje analítico y multidimensional que facilita la evaluación cualitativa y contextualizada de los libros de textos escolares. Su estructura detallada posibilita la identificación de fortalezas y debilidades en el tratamiento de los contenidos, la representación del conocimiento matemático, la atención a la diversidad, el uso de recursos mediacionales y tecnológicos, la interacción comunicativa, y la inserción del aprendizaje en contextos culturales y sociales pertinentes. Asimismo, incorporan aspectos relacionados con la promoción de actitudes, emociones, autonomía, y la equidad de género y étnica en la representación de roles sociales.

En términos prácticos, estos indicadores constituyen una herramienta de apoyo para diversos actores: equipos editoriales que diseñan o revisan materiales; docentes que seleccionan o adaptan textos según la idoneidad para contextos específicos; investigadores interesados en la coherencia entre currículo, materiales y prácticas pedagógicas; y formadores de docentes que buscan promover la reflexión crítica sobre los recursos utilizados en el aula. La aplicación de estos instrumentos permite generar evaluaciones más significativas, lo cual fomenta tanto decisiones didácticas fundamentadas como estrategias de enseñanza inclusivas, reflexivas y transformadoras.

El contraste de los resultados con investigaciones previas muestra coincidencias con estudios que destacan la importancia del análisis sistemático de libros de texto para asegurar prácticas matemáticas significativas (Fan et al.,

2013; Pallauta y Batanero, 2024) y con trabajos que subrayan la relevancia del pensamiento algebraico temprano en los primeros años escolares (Kaput, 2008; Blanton et al., 2015; Kieran, 2018). El énfasis en la generalización, las regularidades y la exploración de relaciones funcionales se alinea con la literatura que reconoce estos procesos como fundamentales en el desarrollo del razonamiento algebraico.

Aunque los indicadores fueron validados mediante juicio de expertos, este estudio presenta algunas limitaciones vinculadas con su alcance. En particular, el instrumento se diseñó exclusivamente para el análisis de libros de texto de tercer año en el área de Relaciones y Álgebra, lo cual define de forma explícita su campo de aplicación.

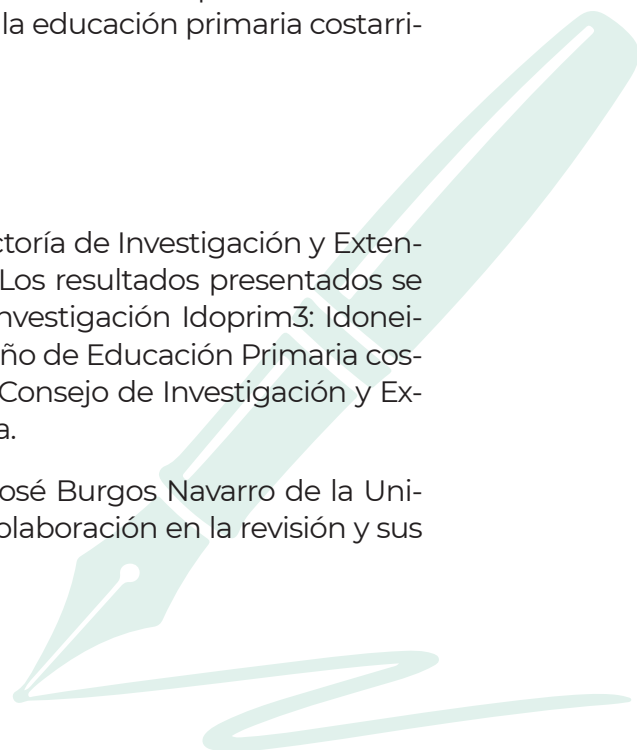
Como líneas de investigación futura, se propone avanzar hacia procesos de validación empírica que involucren aplicar de forma sistemática el instrumento a diversos libros de texto en uso; analizar la percepción de docentes y formadores acerca de su utilidad como herramienta de apoyo no solo para la selección de materiales curriculares, sino también para su análisis crítico; y desarrollar, en estudios independientes, indicadores específicos para otras áreas matemáticas del currículo, tomando como referencia la metodología empleada en este trabajo.

En conjunto, este estudio aporta un marco analítico riguroso y contextualizado para valorar la idoneidad didáctica de los libros de texto en el área de Relaciones y Álgebra. Con esto contribuye al fortalecimiento de la calidad de los materiales educativos, así como al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la educación primaria costarricense.

AGRADECIMIENTOS:

Este trabajo ha sido financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Los resultados presentados se generaron íntegramente en el proyecto de investigación Idoprim3: Idoneidad didáctica en los libros de texto de tercer año de Educación Primaria costarricense (código 1440053), aprobado por el Consejo de Investigación y Extensión del Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Un agradecimiento especial a la Dra. María José Burgos Navarro de la Universidad de Granada, España, por su valiosa colaboración en la revisión y sus



aportes sobre la idoneidad didáctica, los cuales enriquecieron significativamente el desarrollo y la calidad de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca Rodríguez, A., Alpízar Rodríguez, F., Sibaja Quesada, G. y Rojas Benavides, C. (2012). *Técnicas cualitativas de investigación*. Editorial Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Beltrán-Pellicer, P. y Godino, J. D. (2020). An onto-semiotic approach to the analysis of the affective domain in mathematics education. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 1-20. Recuperado de https://www.ugr.es/~fqm126/documentos/Beltran_Pellicer&Godino_2020_CJE.pdf
- Beltrán-Pellicer, P., Godino, J. D. y Giacomone, B. (2018). Elaboración de indicadores específicos de idoneidad didáctica en probabilidad: Aplicación para la reflexión sobre la práctica docente. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 32(61), 526-548. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1980-4415v32n61a11>
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido (cuantitativo y cualitativo). En A. Lucas Marín y A. Noboa (Coords.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221-261). Fragua / Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.14352/35671>.
- Blanton, M. L., Brizuela, B. M., Gardiner, A., Sawrey, K. y Newman-Owens, A. (2017). A progression in reasoning about quantities that vary in relation to one another. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 39-59. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-016-9745-0>
- Blanton, M. L., Stephens, A., Knuth, E., Gardiner, A. M., Isler, I. y Kim, J.-S. (2015). The development of children's algebraic thinking: The impact of a comprehensive early algebra intervention in third grade. *Journal for Research in Mathematics Education*, 46(1), 39-87. Recuperado de <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.46.1.0039>
- Braga, G. M. y Belver, J. R. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. Recuperado de https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Breda, A., Font, V. y Pino Fan, L. R. (2018). Criterios valorativos y normativos en la Didáctica de las Matemáticas: el caso del constructo idoneidad didáctica.

Bolema: Boletim de Educação Matemática, 32(60), 255-278. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1980-4415v32n60a13>

Bruno, A. y Cabrera, N. (2006). La recta numérica en los libros de texto de España. *Educación Matemática*, 18(3), 125-149. Recuperado de https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/vol18/3/vol18-3-03_REM_18-5.pdf?utm

Burgos, M., Beltrán Pellicer, P., Giacomone, B. y Godino, J. D. (2020). Análisis didáctico de una lección sobre proporcionalidad en un libro de texto de primaria con herramientas del enfoque ontosemiótico. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 34(66), 40-69. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n66a03>

Carbonneau, K. J., Marley, S. C. y Selig, J. P. (2013). A meta-analysis of the efficacy of teaching mathematics with concrete manipulatives. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 380-400. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0031084>

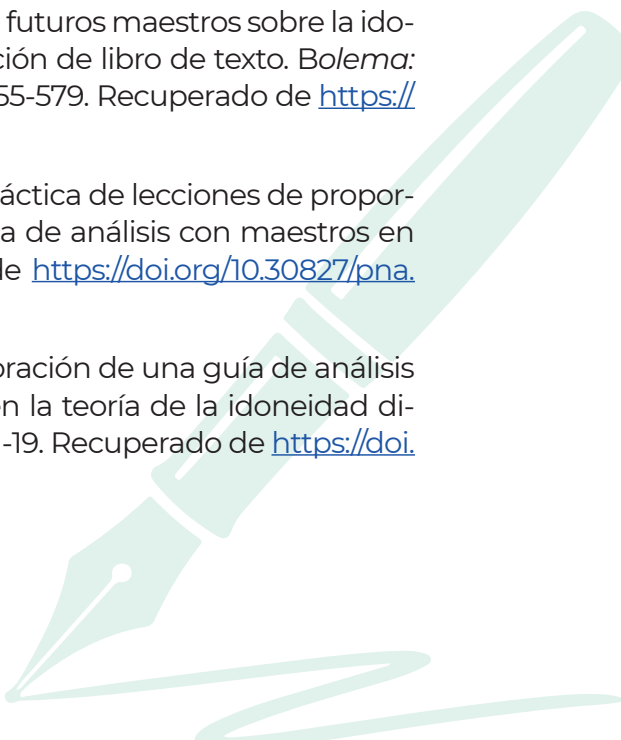
Carr, K. y Katterns, B. (1984). Does the number line help? *Mathematics in School*, 13(4), 30-34. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ309025>

Carraher, D. W., & Schliemann, A. D. (2007). Early algebra and algebraic reasoning. In F. K. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 669-705). Information Age Publishing, Charlotte, NC.

Castillo, M. J. y Burgos, M. (2022). Reflexiones de futuros maestros sobre la idoneidad didáctica y modo de uso de una lección de libro de texto. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 36(72), 555-579. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1980-4415v36n72a25>

Castillo, M. J. y Burgos, M. (2023). Idoneidad didáctica de lecciones de proporcionalidad en libros de texto: una experiencia de análisis con maestros en formación. *PNA*, 17(2), 171-199. Recuperado de <https://doi.org/10.30827/pna.v17i2.24089>

Castillo, M., Burgos, M. y Godino, J. (2022). Elaboración de una guía de análisis de libros de texto de matemáticas basada en la teoría de la idoneidad didáctica. *Educação e Pesquisa*, 48(e238787), 1-19. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238787esp>



Clements, D. H., & Sarama, J. (2014a). Other content domains. In D. H. Clements & J. Sarama (Eds.), *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (2nd ed., pp. 214–229). Routledge, New York, NY.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2014b). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (2nd ed.). Routledge, New York, NY

Close, J. S. y Glennon, V. J. (1977). The development of linear patterning in disadvantaged children of three ethnic groups. *The Irish Journal of Education*, 11(1), 21-32. Recuperado de <https://www.erc.ie/documents/vol11chp2.pdf>

Costa, M. y Domingos, A. (2022). Mathematics education: Promoting interdisciplinarity with science and technology. *Research in Mathematics*, 9(1). Recuperado de <https://doi.org/10.1080/27684830.2022.2134628>

Du Plessis, J. (2018). [Early algebra: Repeating pattern and structural thinking at foundation phase](https://doi.org/10.4102/sajce.v8i2.578). *South African Journal of Childhood Education*, 8(2), 1-11. Recuperado de <https://doi.org/10.4102/sajce.v8i2.578>

Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in learning mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1-2), 103-131. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z>

Eriksson, H. (2022). Teaching algebraic thinking within early algebra-a literature review. En *Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, No. 03. Recuperado de <https://hal.science/hal-03744603/>

Ernerst, P. (1985). The number line as teaching AID. *Educational Studies in Mathematics*, 16, 411-424. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00417195>

Fan, L., Zhu, Y. y Miao, Z. (2013). Investigación de libros de texto en educación matemática: Estado de desarrollo y direcciones. *ZDM – Mathematics Education*, 45(5), 633-646. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0539-x>

Frykholm, J. (2010). https://www.mathlearningcenter.org/sites/default/files/pdfs/LTM_Numberline-SP.pdf

Giacomone, B., Godino, J. D. y Beltrán Pellicer, P. (2018). Desarrollo de la competencia de análisis de la idoneidad didáctica en futuros profesores de matemáticas. *Educação & Pesquisa*, 44, e172011. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844172011>

Godino, J. (2013). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 8(11), 111-132. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/14720/13965>

Godino, J. D. (2015). La idoneidad didáctica como herramienta de análisis y reflexión sobre la práctica del profesor de matemáticas. En Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Educación Matemática. FUNES – Universidad de los Andes. <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/la-idoneidad-didactica-como-herramienta-de-analisis-y-reflexion-sobre-la-practica-del-profesor-de-matematicas/>

Godino, J. D. (2021). De la ingeniería a la idoneidad didáctica en educación matemática. *Revermop: Revista de Investigación en Educación Matemática de la Organización de Profesores de Matemática*, 3, e202129. Recuperado de <https://doi.org/10.33532/revermop.e202129>

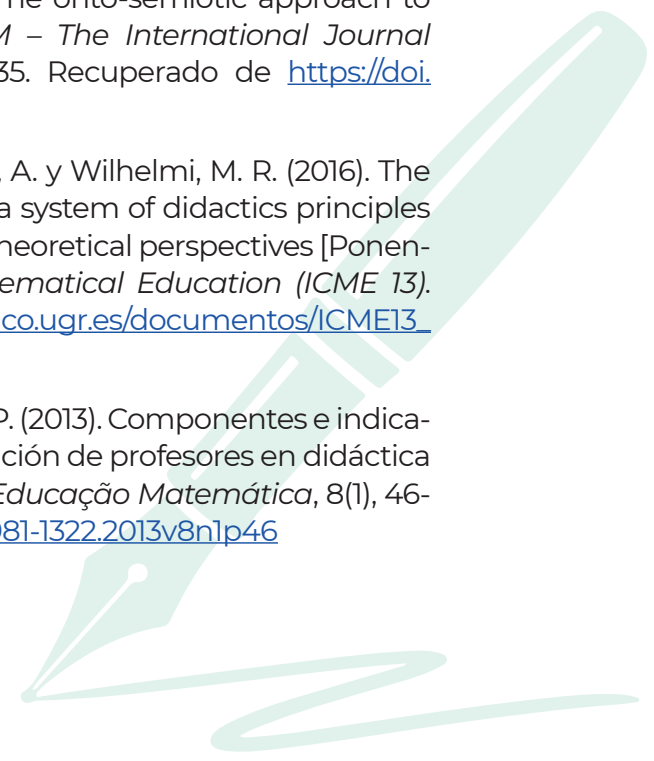
Godino, J. D. (2024). *Enfoque ontosemiótico en educación matemática: Fundamentos, herramientas y aplicaciones*. Editorial Aula Magna, Madrid, España. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/93596>

Godino, J. D., Batanero, C. y Burgos, M. (2023). Theory of didactical suitability: An enlarged view of the quality of mathematics instruction. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(6), em2270. Recuperado de <https://doi.org/10.29333/ejmste/13187>

Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 39(1-2), 127-135. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11858-006-0004-1>

Godino, J. D., Batanero, C., Font, V., Contreras, A. y Wilhelmi, M. R. (2016). The theory of didactical suitability: Networking a system of didactics principles for mathematics education from different theoretical perspectives [Ponencia]. *13th International Congress on Mathematical Education (ICME 13)*. Recuperado de https://enfoqueontosemiotico.ugr.es/documentos/ICME13_TSG51_PA_Godino.pdf

Godino, J. D., Batanero, C., Rivas, H. y Arteaga, P. (2013). Componentes e indicadores de idoneidad de programas de formación de profesores en didáctica de las matemáticas. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 8(1), 46-74. Recuperado de <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2013v8n1p46>



- Godino, J. D., Giacomone, B., Batanero, C. y Font, V. (2017). Enfoque ontosemiótico de los conocimientos y competencias del profesor de matemáticas. *Boletín de Educação Matemática*, 32(13), 331-354. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a05>
- Godino, J., Rivas, H. y Arteaga, P. (2012). Inferencia de indicadores de idoneidad didáctica a partir de orientaciones curriculares. *Práxis Educativa*, 7(2), 331-354. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/894/89424874003.pdf>
- Guichot-Reina, V. y De la Torre-Sierra, A. (2023). The representation of gender stereotypes in Spanish mathematics textbooks for elementary education. *Sexuality & Culture*, 27, 1481-1503. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s12119-023-10075-1>
- Hannula, M. S. (2012). Exploring new dimensions of mathematics-related affect: Embodied and social theories. *Research in Mathematics Education*, 14(2), 137-161. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14794802.2012.694281>
- Kaput, J. J. (2000). *Transforming algebra from an engine of inequity to an engine of mathematical power by "algebrafying" the K-12 curriculum*. National Center for Improving Student Learning and Achievement in Mathematics and Science. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441664.pdf>
- Kaput, J. J. (2008). What is algebra? What is algebraic reasoning? In J. J. Kaput, D. W. Carraher, & M. L. Blanton (Eds.), *Algebra in the early grades* (pp. 5-18). Routledge, New York, NY. <https://doi.org/10.4324/9781315097435-2>
- Kieran, C. (2018). *Teaching and learning algebraic thinking with 5- to 12-year-olds: The global evolution of an emerging field of research and practice*. Springer, Cham, Switzerland.
- Llinares, A. (2018). Introducción del pensamiento algebraico mediante la generalización de patrones. Una secuencia de tareas para Educación Infantil y Primaria. *Números*, 97, 51-67. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10637/10482>
- Lüken, M. M. (2016, July). Repeating patterning competencies in 3- and 4-year-old kindergartners. *Paper presented at the 13th International Congress on Mathematical Education (ICME-13)*, Hamburg, Germany
- Martignon, L. y Rechtsteiner, C. (2022). The Benefits of an Interdisciplinary Approach to Mathematics Education on Issues Around Computation in School.

Frontiers in Psychology, 13, 533402. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.533402>

Martínez, A. (2015). Examining students' proportional reasoning strategy levels as evidence of the impact of an integrated LEGO robotics and mathematics learning experience. *Journal of Technology Education*, 26(2), 46-69. Recuperado de <https://doi.org/10.21061/jte.v26i2.a.3>

Mason, J., Graham, A., & Johnston-Wilder, S. (2005). *Developing thinking in algebra*. SAGE Publications, London, England.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2012). Programas de estudio Matemáticas: Educación General Básica y Ciclo Diversificado. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/matematica.pdf>

Moyer, P. S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 47(2), 175-197. Recuperado de <https://doi.org/10.1023/A:1014596316942>

Mulligan, J. y Mitchelmore, M. (2009). Awareness of pattern and structure in early mathematical development. *Mathematics Education Research Journal*, 21(2), 33-49. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/BF03217544>

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA. https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/t11_ir_mathematics_fullbook.pdf

Pallauta, J. y Batanero, C. (2024). Guía para el análisis de la idoneidad epistémica y cognitiva de lecciones sobre tablas estadísticas en libros de texto. *Bolema*, 38(e230088), 1-21. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v38a230088>

Papic, M., & Mulligan, J. (2005). Pre-schoolers' mathematical patterning. In P. Clarkson, A. Downton, D. Gronn, M. Horne, A. McDonough, R. Pierce, & A. Roche (Eds.), *Building connections: Research, theory and practice* (pp. 609-616). MERGA, Adelaide, Australia. <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/7478/1/2006005239.pdf>

Pincheira, N., Acosta, Y. y Alsina, A. (2022). Incorporación del álgebra temprana en Educación Infantil: un análisis desde los libros de texto. *PNA*, 17(1), 1-24. Recuperado de <https://doi.org/10.30827/pna.v17i1.24522>

- Pino-Fan, L. R., Godino, J. D. y Font, V. (2011). Faceta epistémica del conocimiento didáctico-matemático sobre la derivada. *Educação Matemática Pesquisa*, 13(1), 141-178. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/4423>
- Pino-Fan, L. R., Godino, J. D. y Font, V. (2013). Diseño y aplicación de un instrumento para explorar la faceta epistémica del conocimiento didáctico matemático de futuros profesores sobre la derivada (primera parte). *REVEMAT: Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 8(2), 1-49. Recuperado de <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2013v8n2p1>
- Radford, L. (2010). Algebraic thinking from a cultural semiotic perspective. *Research in Mathematics Education*, 12(1), 1-19. Recuperado <https://doi.org/10.1080/14794800903569741>
- Resnick, L. B. (1983). A developmental theory of number understanding. In H. P. Ginsburg (Ed.), *The development of mathematical thinking* (pp. 110-152). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED251328.pdf>
- Rittle-Johnson, B., Fyfe, E. R., McLean, L. E. y McEldeen, K. L. (2013). Emerging understanding of patterning in 4-year-olds. *Journal of Cognition and Development*, 14(3), 376-396. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.689897>
- Ruz, F., Molina Portillo, E. y Contreras, J. M. (2020). Idoneidad didáctica de procesos de instrucción programados sobre didáctica de la estadística. *PNA: Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 14(2), 141-172. Recuperado de <https://doi.org/10.30827/pna.v14i2.8897>
- Santaolalla, E., Gallego, D. J. y Urosa, B. (2015). Los libros de texto de matemáticas y su capacidad para desarrollar los distintos estilos de aprendizaje: estudio piloto. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(16), 178-210. Recuperado de <https://doi.org/10.55777/rea.v8i16.1023>
- Sibgatullin, I. R., Korzhuev, A. V., Khairullina, E. R., Sadykova, A. R., Baturina, R. V. y Chausova, V. (2022). A Systematic Review on Algebraic Thinking in Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(1), em2065. Recuperado de <https://doi.org/10.29333/ejmste/11486>
- Sievert, H., Van den Ham, A. K., Niedermeyer, I. y Heinze, A. (2019). Effects of mathematics textbooks on the development of primary school children's adaptive expertise in arithmetic. *Learning and Individual Differences*, 74, 1-13. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.02.006>

Stacey, K. (1989). Finding and using patterns in linear generalising problems. *Educational Studies in Mathematics*, 20(2), 147-164.

Van Dooren, W., De Bock, D., Hessels, A., Janssens, D. y Verschaffel, L. (2004). Students' overreliance on linearity: An intervention study. *Educational Studies in Mathematics*, 56(1), 1-21. Recuperado de <https://doi.org/10.1023/B:EDUC.0000028391.84080.b9>

Vandercruysse, S., ter Vrugte, J., de Jong, T., Wouters, P., van Oostendorp, H., Verschaffel, L., Moeyaert, M. y Elen, J. (2016). The effectiveness of a math game: The impact of integrating conceptual clarification as support. *Computers in Human Behavior*, 64, 21-33. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.004>

Verón, M. A., Giacomone, B. y Pino-Fan, L. R. (2024). Didactic suitability assessment guide of educational processes for the differential. *Uniciencia*, 38(1). Recuperado de <https://doi.org/10.15359/ru.38-1.2>

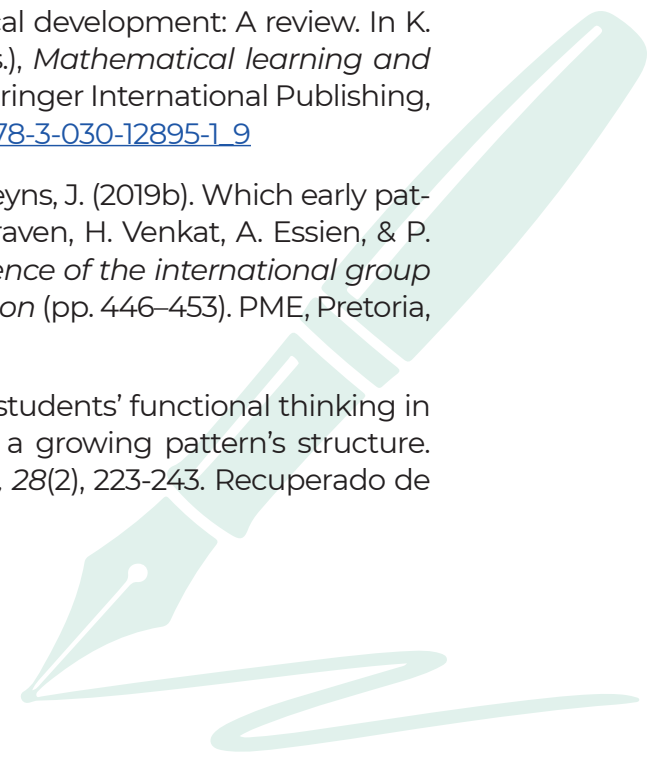
Warren, E. y Cooper, T. (2005). Introducing functional thinking in Year 2: A case study of early algebra teaching. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2), 150-162. Recuperado de <https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.2.5>

Warren, E. y Cooper, T. (2006). Using repeating patterns to explore functional thinking. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 11(1), 9-14. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ793907>

Wijns, N., Torbeyns, J., De Smedt, B., & Verschaffel, L. (2019a). Young children's patterning competencies and mathematical development: A review. In K. Robinson, H. Osana, & D. Kotsopoulos (Eds.), *Mathematical learning and cognition in early childhood* (pp. 139-161). Springer International Publishing, Cham, Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12895-1_9

Wijns, N., Verschaffel, L., De Smedt, B., & Torbeyns, J. (2019b). Which early patterning activities count the most? In M. Graven, H. Venkat, A. Essien, & P. Vale (Eds.), *Proceedings of the 43rd conference of the international group for the psychology of mathematics education* (pp. 446-453). PME, Pretoria, South Africa.

Wilkie, K. J. y Clarke, D. M. (2016). Developing students' functional thinking in algebra through different visualisations of a growing pattern's structure. *Mathematics Education Research Journal*, 28(2), 223-243. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s13394-015-0146-y>



Williams, J., Roth, W.-M., Swanson, D., Groves, S., Ferri, R. B. y Mousoulides, N. (2016). *Interdisciplinary mathematics education: A state of the art*. Springer. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-3-319-42267-1>

Zapatera, A. (2018). Introducción del pensamiento algebraico mediante la generalización de patrones. Una secuencia de tareas para Educación Infantil y Primaria. *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 97, 51-67. Recuperado de <https://funes.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/tainacan-items/32454/1150040/Zapatera2018Introduccion.pdf>



Revista Comunicación

Año 47, vol. 35, núm. 1, enero-junio 2026

La parrilla del perfil del profesor de idiomas como instrumento para evaluar competencias docentes en Español L2 en Costa Rica

Por: María Gabriela Amador¹, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5027-1480>

Recibido: 3 de noviembre, 2025 • Aceptado: 20 de febrero, 2026

Gabriela Amador Solano. La parrilla del perfil del profesor de idiomas como instrumento para evaluar competencias docentes en Español L2 en Costa Rica. Revista *Comunicación*. Año 47, volumen 35, número 1, enero-junio 2026. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

¹ Doctora en Filosofía y Letras con énfasis en Lingüística por la Universidad de Alicante, Máster en Español como Segunda Lengua (Universidad de Costa Rica), Bachiller en la Enseñanza del Castellano y Literatura. Bachiller en Filología Española. Obtuvo su Especialidad en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Es coordinadora académica de los programas de español para extranjeros y formación docente ELE/EL2 del TEC. Contacto: gamador@itcr.ac.cr

Resumen

El siglo XXI nos compromete a consolidar el perfil profesional de los educadores, lo que significa examinar el nivel de desarrollo de sus competencias. El propósito principal de este artículo es evaluar los niveles de competencia alcanzados por los docentes de español como segunda lengua (EL2) que están ejerciendo actualmente en Costa Rica, con el fin de identificar las necesidades de formación que se tienen. La metodología empleada ha sido de tipo cualitativo, en la línea de la investigación educativa, en tanto que el trabajo se da en un contexto de formación docente. Los participantes son dos tipos de informantes, seleccionados por muestreo estratificado: educadores y coordinadores de los programas curriculares. De la suma de centros costarricenses de enseñanza del español como L2, se determinó una muestra de 20 instituciones y 60 informantes. Uno de los instrumentos de recolección de datos fue la Parrilla del perfil del profesor de idiomas, la cual establece seis fases de desarrollo en un esquema tripartito: novel, autónomo y experto. Por medio de una representación gráfica de las fases de desarrollo profesional de los participantes, se determina que hay competencias clave del profesorado que se deben reforzar, a saber: gestión administrativa, evaluación y competencia digital.

The Language Teacher Profile Grid as an Instrument for Evaluating Teaching Competencies in Spanish as a Second Language in Costa Rica

Abstract

The 21st century demands an improved professional profile for educators, which entails assessing the level of development of their competencies. The main objective of this article is to evaluate the proficiency levels of teachers of Spanish as a Second Language (SSL) currently working in Costa Rica, with the aim of identifying their training needs. The methodology used was qualitative, consistent with educational research, as the study was conducted within the context of teacher training. The participants consist of two types of informants, selected through stratified sampling: teachers and curricular program coordinators. From among all Costa Rican institutions that teach Spanish as a second language, a sample of 20 institutions and 60 participants was selected. One of the data collection instruments was the Language Teacher Profile Grid, which outlines six stages of development within a tripartite framework: novice, independent, and expert. By using a graphic representation of the stages of professional development of the participants, key teaching competencies that need to be strengthened have been identified, namely: administrative management, assessment, and digital competence

Palabras clave:

EL2 en Costa Rica, formación profesorado, competencias docentes, desarrollo profesional.

Key words:

SSL in Costa Rica, teacher training, teaching competencies, professional development. onto-semiotic approach.

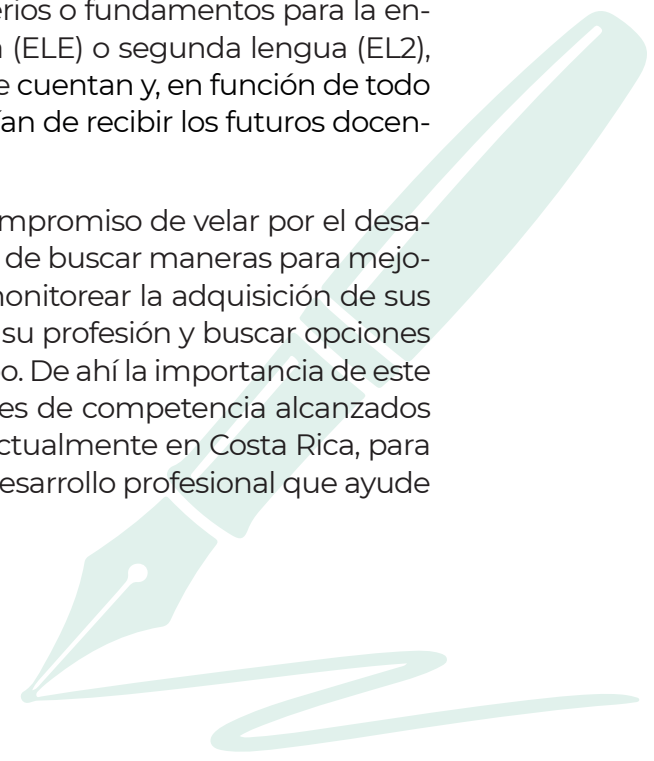
INTRODUCCIÓN

“(...) el que tengamos conocimientos adquiridos,
habilidades desarrolladas
y actitudes determinadas, no significa que seamos competentes,
no es suficiente”
(Higueras, 2012)

En las últimas décadas, la formación del profesorado de español como segunda lengua (EL2) a nivel mundial ha experimentado un progreso constante, por ende, la realización de congresos, seminarios, foros y simposios ha permitido un espacio para presentar investigaciones que responden a la preocupación por consolidar el perfil profesional de los docentes. Resulta importante llevar a cabo estudios que permitan conocer las necesidades formativas más urgentes, así como las competencias digitales, interculturales y pedagógicas que deben reforzarse para responder a las demandas actuales de los estudiantes. De esta manera, la reflexión académica y la evidencia empírica se convierten en un insumo fundamental para diseñar programas de formación docente más pertinentes, inclusivos y sostenibles.

A pesar de que los educadores EL2 en Costa Rica tienen aproximadamente de 10 a 30 años de experiencia enseñando el idioma (Amador, 2022), no existen publicaciones que demuestren cuál ha sido su formación inicial en docencia, qué tan actualizados están en criterios o fundamentos para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) o segunda lengua (EL2), cuáles son las competencias clave con las que cuentan y, en función de todo ello, cómo debería ser la formación que habrían de recibir los futuros docentes.

El educador, según Verdía (2012a), tiene el compromiso de velar por el desarrollo progresivo de su competencia docente, de buscar maneras para mejorar constantemente ese rol, autoevaluarse, monitorear la adquisición de sus destrezas, poner en práctica lo aprendido en su profesión y buscar opciones de capacitación para actualizarse en su campo. De ahí la importancia de este artículo, el cual se centra en evaluar los niveles de competencia alcanzados por los docentes de español L2 que ejercen actualmente en Costa Rica, para obtener una imagen gráfica de las fases de desarrollo profesional que ayude a identificar las necesidades de formación.



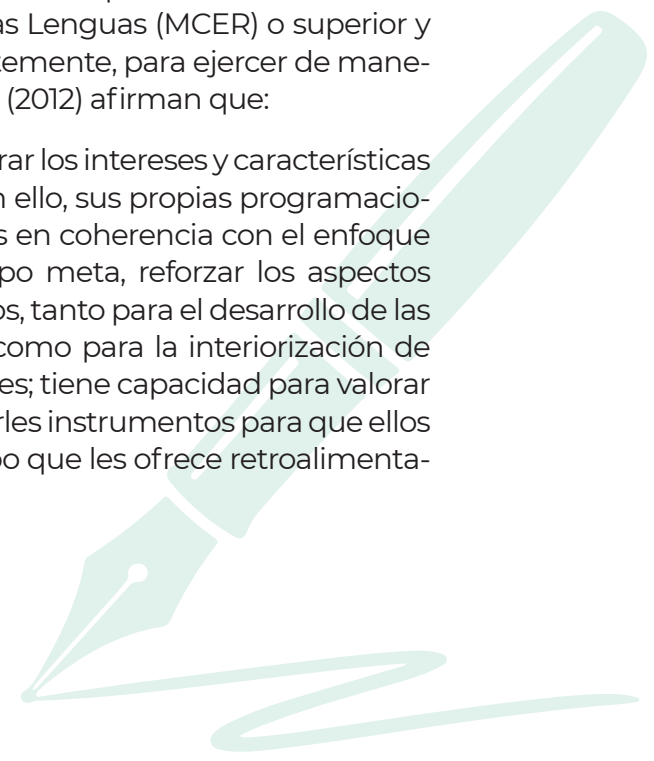
En ese progreso, Verdía (2012b) alude a la importancia de recurrir a las investigaciones que se han generado en torno a la formación del profesorado. Entre los estudiosos se encuentran Estaire y Fernández (2012), quienes plantean distintos estadios, los cuales no tienen por qué ser homogéneos: profesorado novel, profesorado autónomo y profesorado experto. Dicha clasificación será referente para el análisis de datos de los informantes que participen en esta investigación.

En primer lugar, se encuentra el nivel novel, es decir, personas que se inician en la docencia o tienen una experiencia limitada en este campo. En su actuación en el aula, cuentan con la guía de un tutor, además de los materiales y recursos didácticos que le proporciona el equipo docente. De esta forma, van ampliando las habilidades, destrezas, experiencia cultural con los educandos y conocimientos básicos para ser mejores docentes en el aula.

En el proceso de formación, el profesorado novel participa observando clases y en sesiones de capacitación, colabora en las tareas del equipo docente, reflexiona sobre su desempeño en el aula e incorpora la retroalimentación que recibe del tutor o de los compañeros; progresivamente interioriza los conocimientos básicos que sustentan las acciones llevadas a cabo por la persona educadora y los contrasta en su práctica docente (Estaire y Fernández, 2012, p. 99).

En segundo lugar, está el profesorado autónomo, es decir, quien cuenta con una experiencia docente en cursos de diferentes niveles, posee una competencia comunicativa lingüística de la lengua meta equivalente al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) o superior y tiene un gran interés en capacitarse constantemente, para ejercer de manera eficaz. En este sentido, Estaire y Fernández (2012) afirman que:

el profesorado autónomo es capaz de valorar los intereses y características de sus alumnos y diseñar, de acuerdo con ello, sus propias programaciones, la selección de los materiales idóneos en coherencia con el enfoque metodológico elegido, adaptarlos al grupo meta, reforzar los aspectos que considere oportunos para sus alumnos, tanto para el desarrollo de las actividades y estrategias comunicativas como para la interiorización de los exponentes lingüísticos y socioculturales; tiene capacidad para valorar el progreso de sus alumnos y proporcionarles instrumentos para que ellos mismos lo puedan hacer, al mismo tiempo que les ofrece retroalimentación y favorece su autonomía. (p. 100).



En tercer lugar, se encuentra el profesorado experto, el cual posee un alto grado de experiencia, formación y competencia didáctica, además de amplios conocimientos sobre los procesos de aprendizaje de la L2, la metodología de L2 y la misma lengua que enseña, con un nivel elevado de conciencia lingüística sociocultural e intercultural. Este tipo de educador se siente capacitado para desarrollar también actividades investigadoras y docentes especializadas como:

Coordinar proyectos, orientar y tutorizar a profesores principiantes y dar apoyo a los profesores que lo requieran, organizar sesiones de observación de clases, participar en proyectos de investigación en acción, diseñar actividades de formación presenciales o en red, programar cursos generales y específicos, revisar currículos, crear y adaptar materiales didácticos y elaborar pruebas de evaluación de dominio. (Estaire y Fernández, 2012, pp. 100-101).

Tal como dice Higuera (2025), la formación de educadores de EL2 debe responder a la complejidad del quehacer, pues para ser un buen profesional de la enseñanza en este campo se requiere una serie de conocimientos sobre la lengua, su didáctica, adquisición de lenguas, técnicas para enseñar diferentes contenidos lingüísticos, etc., así como una serie de habilidades docentes, comunicativas o interculturales que solo pueden ejercitarse y mejorarse a través de la práctica. Según Estaire y Fernández (2012), a partir de la variedad de niveles de formación, experiencias previas y contextos en que se ejerce, los docentes de L2 pueden poseer grados diferenciados de competencia en cada uno de los “saberes” y ámbitos. Para atender a esta diversidad, sería deseable organizar las acciones de formación, de manera que los profesores pudieran seleccionar tanto los módulos de diferentes niveles como los ámbitos de acuerdo con su preparación y necesidades.

Por ejemplo, una profesora nativa que ha enseñado otros idiomas puede situarse en un nivel experto de competencia comunicativa, en un nivel autónomo en lo que se refiere al desarrollo de las actividades y estrategias comunicativas y en un nivel inicial en lo que concierne a los aspectos relacionados con la atención a la forma y al desarrollo de la autonomía. (p. 113).

El profesor de EL2 en un nivel experto tiene una sólida formación disciplinaria y psicopedagógica, además de una amplia educación interdisciplinaria e intercultural. Como parte de sus actividades formativas, debe evaluar constantemente su competencia docente y, de acuerdo con sus intereses, debilidades y fortalezas, planificar un trabajo personal que le permita “saber hacer” para tomar las decisiones oportunas.

En este sentido, autoevaluarse para conocer las competencias docentes clave permitirá favorecer el aprendizaje de la lengua por parte del alumnado; en tanto posibilita que el profesorado tome conciencia de sus fortalezas y áreas de mejora, a la vez que adopta decisiones pedagógicas más informadas y coherentes con las demandas del contexto educativo actual. Esta reflexión sistemática sobre la propia práctica contribuye no solo a optimizar los procesos de enseñanza y evaluación, sino también a fortalecer la autonomía profesional y el desarrollo continuo del educador. De ahí la importancia de haber seleccionado el instrumento *Parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG)*, el cual ofrece un marco estructurado y progresivo para analizar el nivel de desarrollo de las competencias docentes; este se define de la siguiente manera:

Es un instrumento innovador cuyo objetivo principal es proporcionar a los profesores de idiomas, a los formadores de profesores y a los responsables académicos, una herramienta fiable para identificar las competencias de los profesores y, a su vez, para resaltar la importancia de la profesionalización en la enseñanza de idiomas. Todo ello con el fin de mejorar la calidad y la eficacia de la formación y del desarrollo profesional de los profesores de idiomas. (EPG, 2013, p. 4)

La EPG es el resultado de un proyecto de dos años, cofinanciado por la Comisión Europea, en el que participaron once organizaciones europeas. Aunque esta investigación comenzó en el 2011, estuvo disponible en versión interactiva y en línea hasta el 2013. La guía de usuario de este instrumento se refiere al proceso de pilotaje y a cómo se validaron los descriptores, de la siguiente manera:

Como parte del Proyecto EPG, se pilotó la parrilla en cinco idiomas con casi 2000 profesores de 20 países europeos, y con más de 60 responsables académicos y 100 formadores que trabajan en diversos contextos de enseñanza en 11 países europeos. El objetivo era validar los descriptores de la parrilla, verificar que eran válidos en cinco idiomas e identificar los cambios necesarios para elaborar la versión final, que está disponible en nueve lenguas, junto con una Guía de usuario. (EPG, *European Profiling Grid*, 2013, p. 5).

Según Verdía (2013), se desarrolló inicialmente para evaluar a los profesores de la red de centros pertenecientes a la Asociación para la evaluación y la acreditación de la calidad de los servicios lingüísticos, llamada EAQUALS (*European Association for Quality Language Services*). Después de aplicarse, hubo una validación y mejora a través de un nuevo proyecto *European Profiling Grid*

para docentes de lenguas (*EPG*) en el que participaron once socios europeos de Alemania, Austria, Bulgaria, España, Francia, Holanda, Italia, Polonia, Reino Unido y Turquía; este fue financiado con fondos de la Comisión Europea.

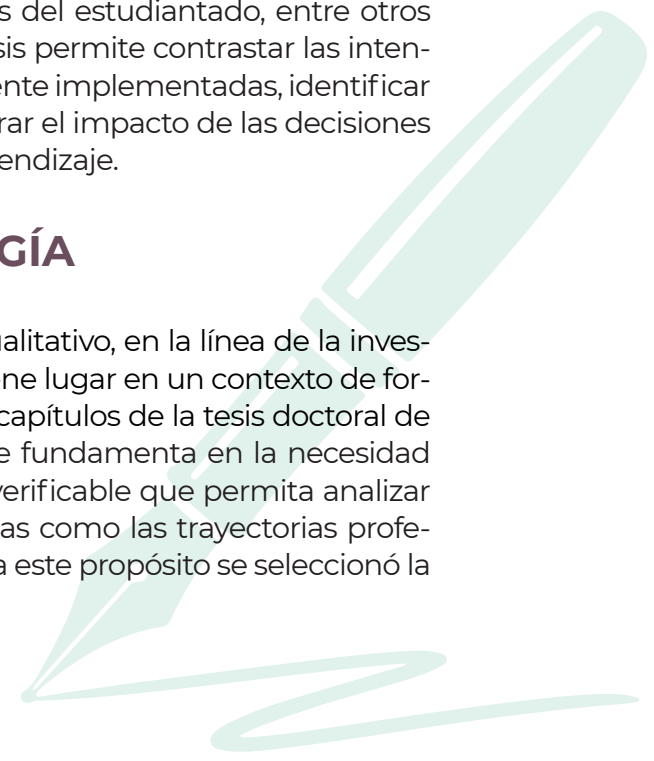
Tal como lo señala Verdía (2012), *EAQUALS* es una asociación internacional sin ánimo de lucro, compuesta por instituciones y otras organizaciones relacionadas con la enseñanza de idiomas. Tiene como misión promocionar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas, así como el enriquecimiento profesional mutuo. *EAQUALS* creó un sistema internacional de control de calidad para acreditar a los centros de enseñanza de idiomas que cumplen sus estándares, el cual describe sus objetivos a continuación:

Los objetivos que se planteó este proyecto fueron: 1. Validar y desarrollar la parrilla original, creada por primera vez en 2006 para uso interno de los centros de idiomas acreditados por los exhaustivos criterios de calidad de *EAQUALS*. 2. Crear una versión de la parrilla en nueve lenguas (inglés, francés, alemán, español, italiano, búlgaro, holandés, turco y polaco) y una versión interactiva en cuatro (inglés, francés, alemán y español). 3. Elaborar una Guía del usuario para orientar sobre cómo utilizar la parrilla en diversos contextos de enseñanza. (*EAQUALS*, 2013, p. 3).

Los educadores deberían buscar evidencias de sus competencias profesionales y revisar sus actuaciones a través de sus planes de clase, de las actividades y tareas de aprendizaje que llevan al aula, los materiales y los recursos multimedia que usan, las pruebas de evaluación que diseñan y aplican, así como de los diarios de aprendizaje y los portafolios del estudiantado, entre otros insumos pedagógicos. Este proceso de análisis permite contrastar las intenciones didácticas con las prácticas efectivamente implementadas, identificar posibles incoherencias metodológicas, y valorar el impacto de las decisiones docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

METODOLOGÍA

La metodología empleada ha sido de tipo cualitativo, en la línea de la investigación educativa, en tanto que el trabajo tiene lugar en un contexto de formación docente y corresponde a uno de los capítulos de la tesis doctoral de la autora de este artículo. La investigación se fundamenta en la necesidad de contar con un procedimiento riguroso y verificable que permita analizar con mayor objetividad tanto las competencias como las trayectorias profesionales de los educadores participantes. Para este propósito se seleccionó la



Parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG), un instrumento ampliamente reconocido en la evaluación del desarrollo docente, que ofrece una visión estructurada y progresiva de las fases de profesionalización del profesorado. La elección de este instrumento responde a su capacidad para integrar aspectos formativos, experienciales y actitudinales, lo que garantiza una aproximación integral al objeto de estudio (Amador, 2022). Asimismo, la combinación del formulario EPG con la documentación probatoria solicitada a los docentes fortalece la validez de los datos, al contrastar las percepciones reportadas a través de evidencias concretas de titulación, experiencia y desempeño profesional.

De esta manera, la aplicación de la Parrilla EPG se llevó a cabo mediante una entrevista individual con cada docente que participó, se utilizó la versión digital del instrumento disponible en la web. Durante este proceso, a cada persona se le concedió un tiempo determinado para completar la parrilla de autoevaluación, con el acompañamiento permanente de una persona guía, quien estuvo disponible para aclarar dudas, explicar los descriptores de las competencias, y garantizar una comprensión adecuada de los niveles y fases de desarrollo propuestos por el instrumento. Esta modalidad de aplicación permitió recoger datos de manera sistemática y reflexiva, lo que favoreció respuestas fundamentadas en la propia práctica profesional.

Asimismo, para el análisis de los resultados, se tomaron en cuenta las seis fases de desarrollo profesional que propone la EPG. Estas se presentan de forma horizontal en los gráficos, debajo de las barras correspondientes, y abarcan desde las fases iniciales –profesor en formación y profesor novel– hasta las avanzadas de desempeño experto (1.1 y 1.2, 2.1 y 2.2, 3.1 y 3.2). Esta organización permitió visualizar de manera progresiva el nivel de desarrollo competencial del profesorado participante y facilitar la interpretación de los datos obtenidos.

La Parrilla *EPG* tiene cuatro categorías principales que son:

- Formación, titulación y experiencias
- Competencias docentes clave
- Competencias transversales
- Profesionalismo

En ellas se clasifican 13 subcategorías que representan los aspectos de la formación profesional, las cuales se muestran en la Figura 1. Así se podrá comprender mejor los gráficos que demuestran los resultados de este instrumento.

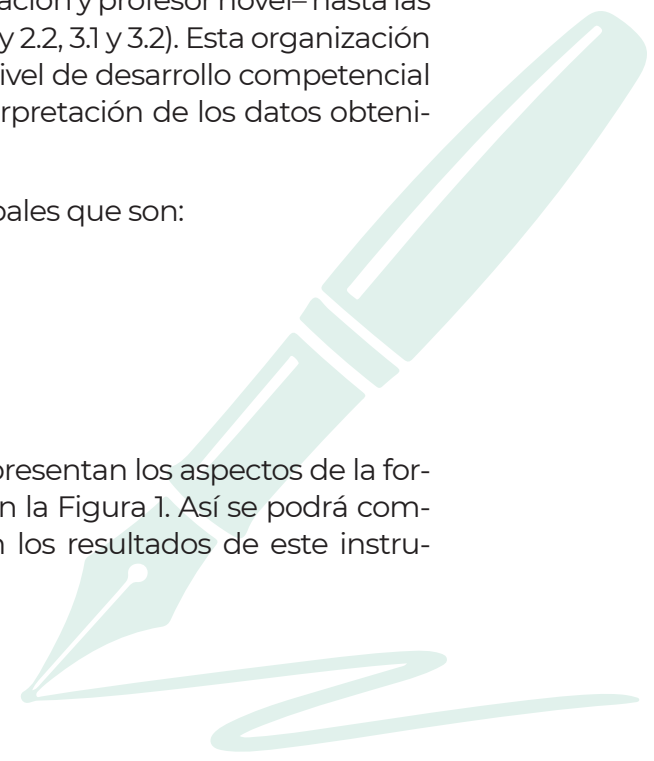


Figura 1. Instrumento en blanco para muestra de las 13 subcategorías

Formación, titulación y experiencia						
	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Dominio de la lengua						
Formación						
Evaluación de la práctica Docente						
Experiencia docente						

Competencias docentes clave						
	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Metodología: conocimientos y habilidades						
Evaluación						
Planificación de clases y de Cursos						
Gestión del aula e interacción						

Competencias transversales						
	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Competencia intercultural						
Conciencia lingüística						
Competencia digital						

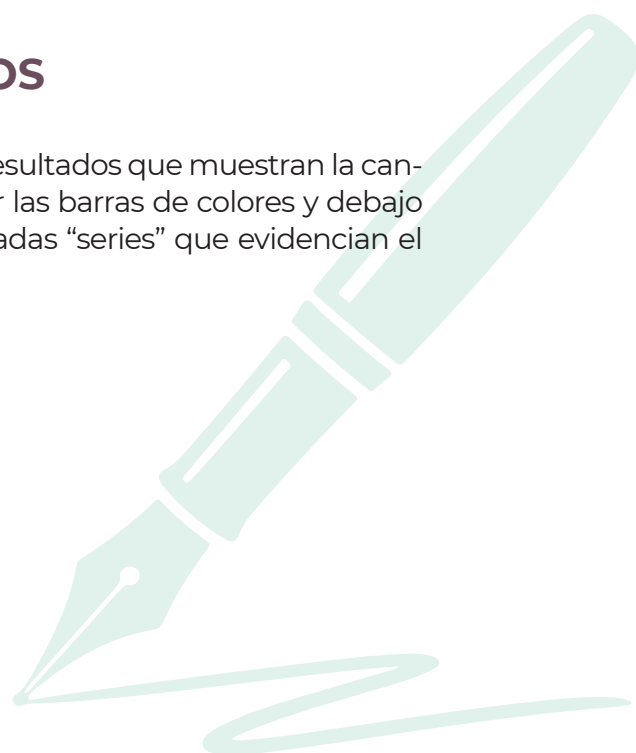
Profesionalismo						
	Fase de de- sarrollo 1		Fase de de- sarrollo 2		Fase de de- sarrollo 3	
	1.1	1.2.	2.1	2.2	3.1	3.2
Comportamiento profesional						
Gestión administrativa						

Fuente: elaboración propia a partir de la EPG (2013, p. 5)

Los 60 informantes de nacionalidad costarricense, con edades entre los 20 y los 60 años, cuya lengua materna es el español, fueron seleccionados por ser los únicos docentes contratados en un tiempo no menor a 2 años en la institución respectiva. Por cada escuela, en total 21 centros entrevistados, hay un promedio de 3 docentes que se mantienen durante el año lectivo, al resto de los educadores se le contrata por tiempos definidos, según la demanda de estudiantado extranjero. La cantidad de instituciones que han sido parte del estudio es 21, esto es una muestra del 50% de la totalidad de los centros de enseñanza del español como segunda lengua del país (Amador, 2022). En síntesis, aplicar la Parrilla EPG y la verificación documental permitió obtener una visión holística y confiable del nivel de desarrollo profesional de los sesenta participantes. Este procedimiento metodológico no solo asegura la consistencia y fiabilidad de los resultados, sino que también posibilita un análisis comparativo entre las distintas fases de desarrollo profesional y las categorías clave de la docencia.

RESULTADOS

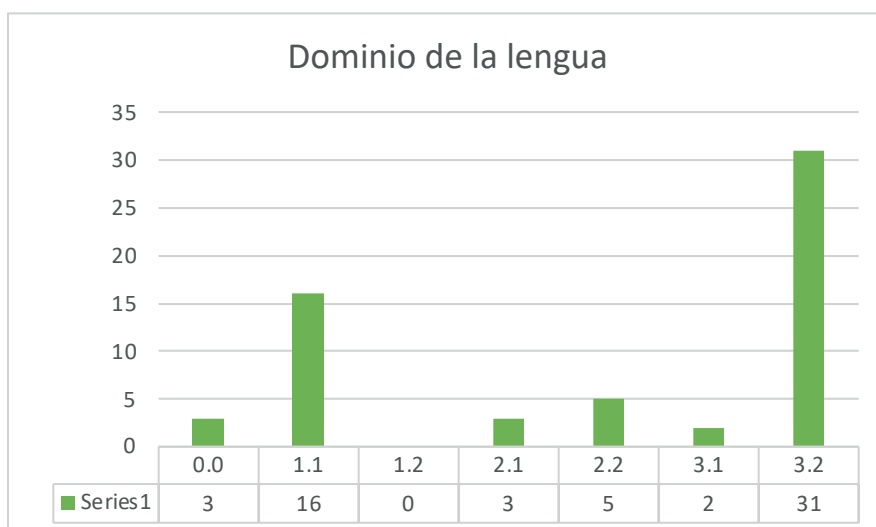
A continuación, se presentan los gráficos de resultados que muestran la cantidad de docentes por nivel, representada por las barras de colores y debajo de ellas, en la barra horizontal, están las llamadas “series” que evidencian el número de personas por cada subcategoría.



Primera categoría: Formación, titulación y experiencia

Subcategoría 1: Dominio de la lengua

Figura 2. Dominio de la lengua



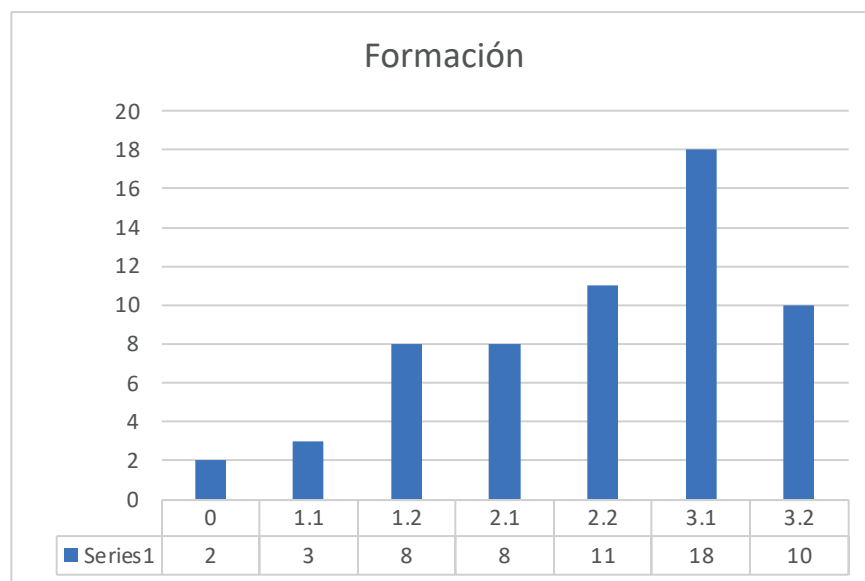
Fuente: elaboración propia

A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, 33, aproximadamente la mitad, consideran tener un nivel de dominio de la lengua experto (3.1, 3.2); por su parte, 8 asumen que tienen un nivel de dominio autónomo (2.1, 2.2) y finalmente 16 docentes marcaron la opción 1.1, porque consideran que son un educador novel. Por el contrario, tres personas no marcaron ninguna opción, porque son profesores no nativos y están en el proceso de capacitación de la lengua meta. Precisamente tal subcategoría está pensada para los no nativos, para que indiquen qué grado de dominio de la L2 poseen, pues se supone que conocen el idioma español, pero deben marcar el nivel de desarrollo en el cual se ubican.

Partiendo de que el dominio de la lengua para poder ser docente del español se refiere al nivel de conocimiento lingüístico y su capacidad de usar el idioma meta, no basta con solo haber vivido en un país hispanohablante o haber nacido ahí; se requiere utilizar el idioma de manera eficaz y tener los conocimientos lingüísticos para desenvolverse en un contexto determinado. A partir de los atestados que estas personas presentaron, solo 33 (quienes están en el 3.1, 3.2) se encuentran en la fase de nivel experto.

Subcategoría 2: Formación

Figura 3. Formación



Fuente: elaboración propia

A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, 28 en total se ubican en las fases 3.1 y 3.2 porque poseen un título académico en la enseñanza de la lengua meta, mientras que 19 docentes (ubicados en los niveles 2.1 y 2.2) están en proceso de estudio y han obtenido una certificación inicial de cursos relacionados con el idioma español. Además, 11 educadores se forman en esta área de enseñanza. Por último, 2 personas no han estudiado ni se han capacitado en la lengua meta, para el momento en que se les preguntó.

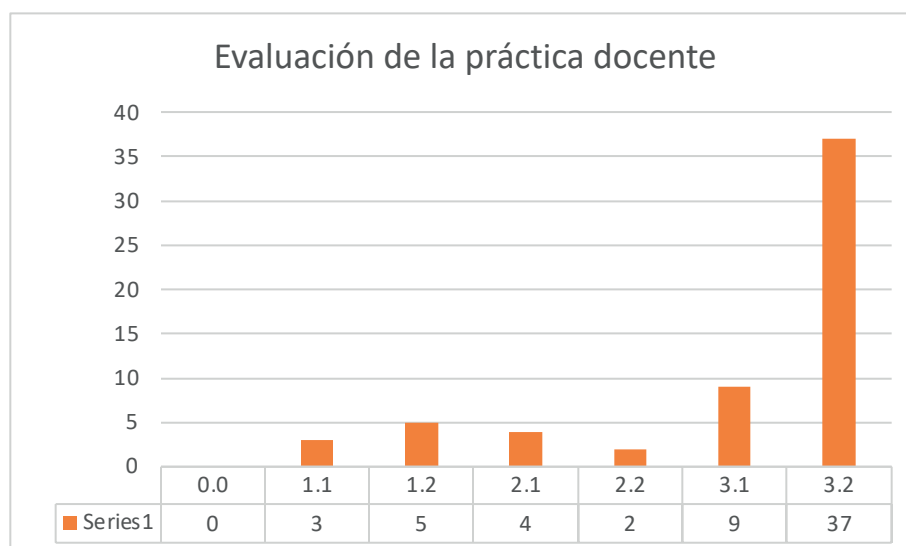
Dado que se solicitó la documentación del currículum para corroborar los datos que habían asignado al formulario de la parrilla, se obtuvo que 10 personas cuentan con un grado de máster, 37 docentes tienen un título de bachillerato universitario en la lengua meta o en programas de formación continua como del Técnico en la Enseñanza del EL2. El resto de los participantes (13 en total) posee diplomas en otras áreas no afines.

El hecho de que solo 10 entrevistados tengan el grado de máster es lamentable porque a la mayoría no le preocupa, le da tranquilidad contar solo con el bachillerato universitario, no hay interés en superarse académicamente y otros ni siquiera poseen título en el área, lo cual es preocupante porque en este

campo de estudio la actualización profesional es fundamental para mejorar la calidad de la educación. Un dato que alarma es que 2 personas no tengan formación académica y están trabajando por planilla. Se debe revisar el expediente de cada participante para darle el seguimiento que necesita con respecto a sus competencias.

Subcategoría 3: Evaluación de la práctica docente

Figura 4. Evaluación de la práctica docente



Fuente: elaboración propia

La subcategoría de “Evaluación de la práctica docente” se refiere a las horas en que un profesor ha sido observado por un tutor y la evaluación recibida para retroalimentar el proceso. A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, más de la mitad, 37 (ubicadas en el nivel 3.2), han sido observadas y evaluadas durante un mínimo de 14 horas tanto en sus prácticas tutorizadas como en su actividad docente, además de que han recibido retroalimentación documentada positiva.

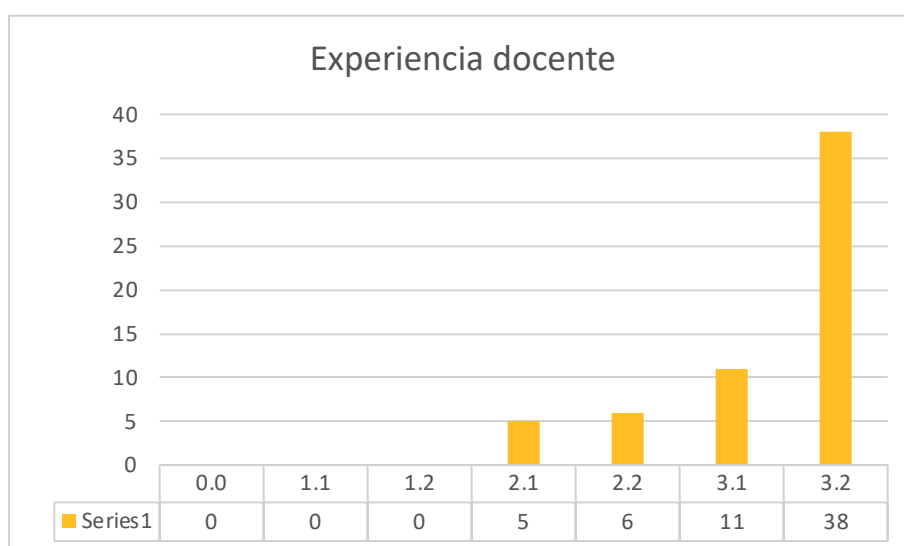
Mientras tanto, 9 docentes (3.1) han sido evaluados y observados durante un mínimo de 10 horas, en sus diversos niveles y con distintos tipos de aprendientes; 2 (2.2.) de ellos han realizado un mínimo de 6 horas de prácticas tutorizadas de enseñanza en al menos dos niveles; 4 (2.1), durante su formación inicial, han llevado a cabo un mínimo de 2 horas de prácticas en al menos dos niveles. Por su parte, 5 (1.2) han sido supervisados, observados y evaluados positivamente en sus clases y 3 (1.1) están apenas adquiriendo experiencia,

entonces, solo comparten su vivencia en el aula con algún compañero que les proporciona retroalimentación.

Se aprecia en el gráfico que la mayoría tiene un buen nivel de desarrollo en esta competencia, lo cual es satisfactorio. Se puede interpretar que un porcentaje mínimo pertenece a escuelas donde del todo no realizan la observación de clase ni la retroalimentación. Debería de ser parte de la rutina de evaluación del centro. Queda la tarea de darles seguimiento a las personas con un nivel novel o autónomo en esta subcategoría.

Subcategoría 4: Experiencia docente

Figura 5. Experiencia docente



Fuente: elaboración propia

La subcategoría de “Experiencia docente” corresponde a las horas laboradas en el rol de educador EL2, con base en los años de trabajo en esta área. A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, 38 (ubicadas en el nivel 3.2) tienen alrededor de 6000 horas de experiencia acreditadas, según se les consultó; esto equivale a más de 15 años de trabajar en esta área, han impartido clases en varios contextos de enseñanza y en algún momento han sido tutores de otros docentes.

Mientras tanto, 11 personas (nivel 3.1) cuentan con entre 2400 y 4000 horas de experiencia docente en todos los niveles excepto en el C2; 6 (2.2) de ellas tienen entre 800 y 2400 horas de experiencia y 5 (2.1), entre 200 y 800 horas

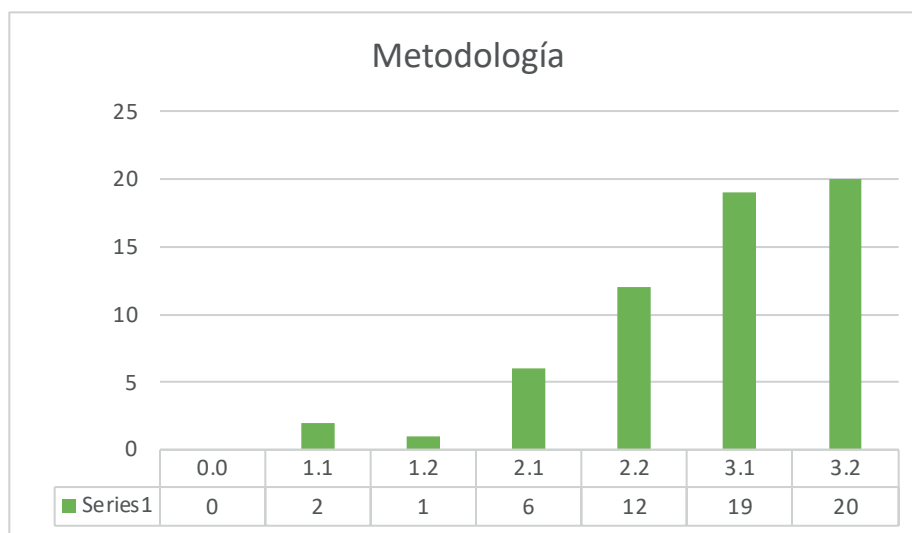
de práctica acreditada. Además, la mayoría de estos profesores ha dado clases en los niveles del A1 al B2. Esta subcategoría es una de las que mejor se califica en cuestión del progreso en la fase de desarrollo de nivel experto, hay amplia experiencia docente en el campo, pero no todos poseen la formación académica requerida.

El resultado refleja, a nivel país, la existencia de una prioridad por atender la demanda práctica de las clases de español, debido a la cantidad de extranjeros que llegan con ese objetivo; sin embargo, este dato versus el de la formación docente se puede interpretar como que no se le da la consideración merecida en tema académico, pues se piensa más en atender estudiantes y crecer en la parte económica de las instituciones, sin importar qué tan preparados están los docentes para poder ejercer su rol con calidad.

Segunda categoría: Competencias docentes clave

Subcategoría 1: Metodología: conocimientos y habilidades

Figura 6. Metodología



Fuente: elaboración propia

A partir de la lectura del gráfico, se determina que de las 60 personas encuestadas, más de la mitad (39) se consideran en un nivel experto; 20 (3.2) tienen un conocimiento preciso de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, de forma tal que pueden capacitar a sus colegas sobre el tema. Por su parte, un total de 31 docentes (ubicados en el 3.1 y 2.2) logran justificar teóricamente el enfoque de enseñanza adoptado y utilizar un repertorio de

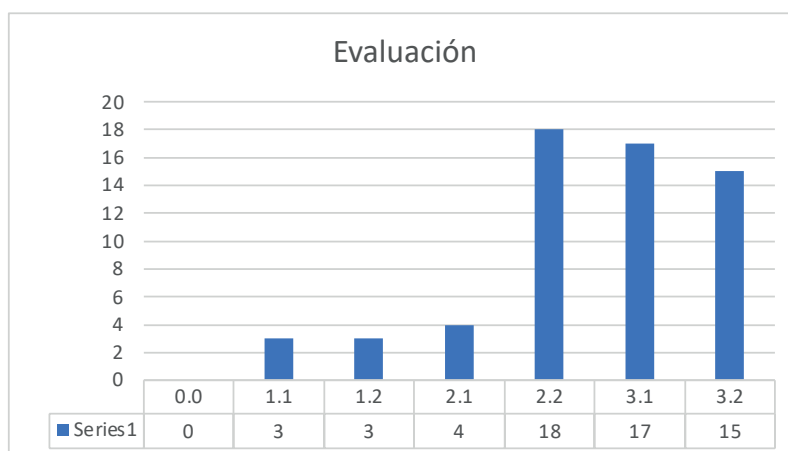
técnicas, actividades y materiales para sus clases. Según los participantes, la misma experiencia docente en el campo les ha permitido reconocer los mejores métodos para sus clases.

Por otro lado, 7 personas contempladas en el 2.1 y 1.2 cuentan con un conocimiento básico de diversas teorías y métodos de aprendizaje de idiomas, a partir de esto pueden elegir cuáles usar según las necesidades de sus estudiantes. Finalmente, 2 educadores (nivel 1.1) consideran que apenas están en un proceso de aprendizaje en este tema y se toman la tarea de identificar metodologías a partir de lo que observan de sus colegas.

Estos resultados se pueden interpretar a partir de la subcategoría “Formación”, porque presentan cierta coincidencia en porcentajes; entonces, quienes tienen títulos en máster o en estudios universitarios de la lengua meta también consideran haber alcanzado esta competencia sobre la metodología, y el uso de un repertorio de técnicas, actividades y materiales de enseñanza. A medida que han tenido formación académica, han adquirido las técnicas, actividades y el uso de los materiales de enseñanza.

Subcategoría 2: Evaluación

Figura 7. Evaluación



Fuente: elaboración propia

Dentro de las competencias docentes está la capacidad del profesorado para integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje. A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, 50 (ubicadas en el 3.2, 3.1 y 2.2) pueden coordinar y confeccionar tareas de evaluación periódicas para medir el progreso de sus educandos versus una minoría (10 en total) que para apli-

car la evaluación deben usar el material que se les ha proporcionado, a pesar de poder dar a sus estudiantes una retroalimentación clara sobre los puntos fuertes y débiles que deben mejorar.

De los 50 profesores clasificados, 15 están en un nivel experto 3.2, es decir, pueden dirigir sesiones de capacitación sobre el tema en sus lugares de trabajo, así como diseñar pruebas de evaluación formales para conocer el nivel de dominio del alumnado. Mientras que 17 alcanzan la fase 3.1, en otras palabras, se sienten más familiarizados con utilizar los criterios del MCER para evaluar de forma fiable el dominio lingüístico, tanto oral como escrito, de los aprendientes.

Un total de 18 profesores alcanzan un nivel autónomo, dicho de otro modo, una mayoría se encuentra en una sola fase de desarrollo. Estos pueden llevar a cabo tareas de evaluación periódicas para comprobar el progreso de los aprendientes en el ámbito lingüístico y en el uso de la lengua. También son capaces de usar un sistema de corrección para identificar tipos de errores en el trabajo escrito. Se puede interpretar que existe un dominio general del MCER para aplicarlo en la evaluación, sin embargo, hay menos experiencia con el diseño de pruebas de diagnóstico o certificación. Esta es una de las competencias que se debe reforzar en el profesorado costarricense para que llegue a tener un porcentaje mayor en el nivel experto.

Subcategoría 3: Planificación de clases y de cursos

Figura 8. Planificación de las clases



Fuente: elaboración propia

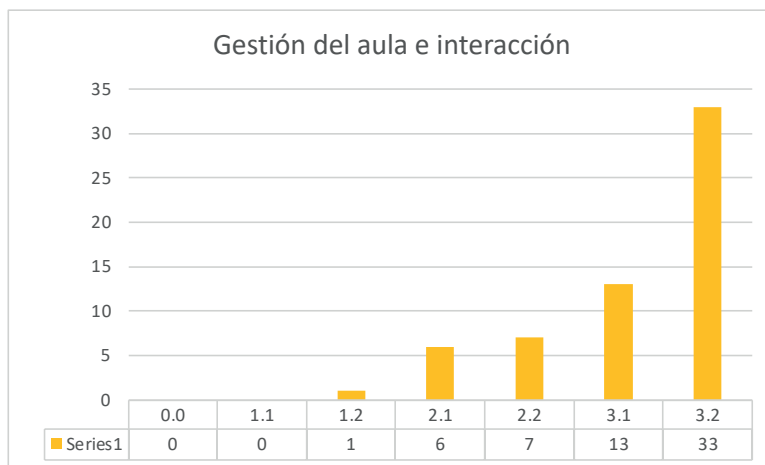
A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, menos de la mitad se consideran en el máximo nivel experto: 24 (3.2) pueden diseñar cursos especializados para contextos distintos que integren los contenidos lingüísticos y comunicativos propios de la especialidad, así como orientar a sus colegas para evaluar y tener en cuenta las diferentes necesidades individuales al planificar un programa. Por su parte, un total de 15 (3.1) es capaz de realizar un minucioso análisis de necesidades para elaborar un programa de curso detallado y equilibrado que incluya actividades de reciclaje y de repaso.

Por otro lado, 16 docentes pueden planificar una sesión o parte de esta teniendo en cuenta el programa del curso, las necesidades de los aprendientes y el material del que se dispone (nivel 2.2). No obstante, una minoría de educadores, 5 en total, distribuidos en las fases 2.1, 1.2, 1.1, espera que se le dé el programa del curso para preparar sus planes de clase, aunque pueden adaptarlo, teniendo en cuenta logros y dificultades de aprendizaje.

Un porcentaje alto de la población posee esta categoría en nivel experto y tal resultado coincide con la cantidad de docentes que ha impartido lecciones. Generalmente, desde las primeras semanas de trabajo se ven expuestos a la creación de planes didácticos. A mayor práctica docente, mayor experiencia en la planificación de las unidades de los cursos. Queda la tarea de darles seguimiento a quienes se mantienen en la fase novel, lo cual se asocia con los resultados de aquellos que aún no cuentan con experiencia suficiente en el campo.

Subcategoría 4: Gestión del aula e interacción

Figura 9. Gestión del aula e interacción



Fuente: elaboración propia

A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, 46 se ubican en un nivel experto (3.2, 3.1), es decir, en esta subcategoría asignan a sus estudiantes un aprendizaje basado en tareas, en el que se logra un seguimiento preciso y minucioso de las actuaciones individuales y de grupo. Sin embargo, 13 docentes (2.2, 2.1) se ubican en un nivel autónomo, donde pueden tanto organizar como gestionar el trabajo en parejas y en grupos de una manera eficiente.

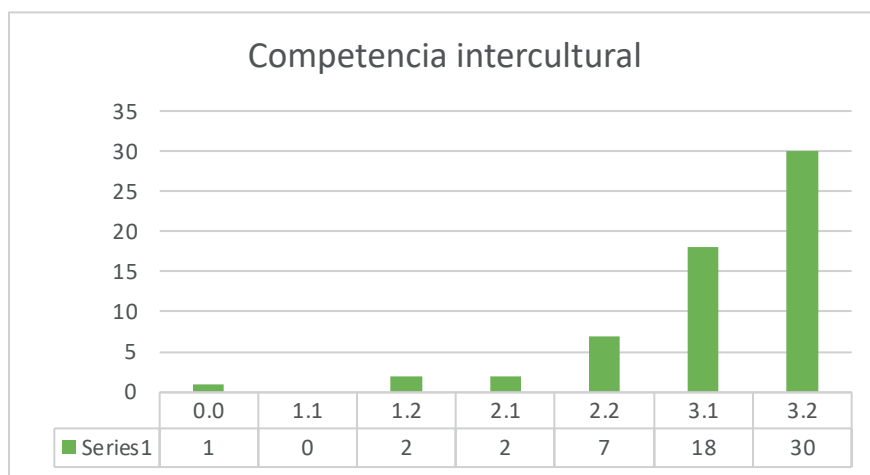
Por su lado, únicamente una persona del total de 60 se considera del rango de profesor novel, en este sentido puede hacer que los aprendientes trabajen en parejas o en grupos, a partir de las actividades que están descritas en un manual. A diferencia de este, los docentes autónomos y expertos dan un seguimiento preciso y minucioso a los estudiantes, a través de la creación de técnicas y recursos que puedan implementar en sus aulas.

Este resultado en la subcategoría de “Gestión del aula e interacción” es muy positivo, una mayoría puede utilizar variedad de técnicas para dar retroalimentación y seguimiento a los aprendientes. De hecho, esta categoría coincide con la cantidad de personas que alcanzan el nivel experto en “Experiencia docente”. Se comentó entre los participantes que a mayor experiencia en el campo, mayor dominio de las técnicas, control de aula y organización de lo que implica la labor docente en general (Amador, 2022).

Tercera categoría: Competencias transversales

Subcategoría 1: Competencia intercultural

Figura 10. Competencia intercultural



Fuente: elaboración propia

A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, 48 se ubican en el nivel experto (ubicadas en el 3.2, 3.1), es decir, pueden ayudar a colaborar con la creación de materiales y sugerir las técnicas que permitan gestionar de forma eficiente áreas sensibles desde un punto de vista cultural. Mientras que 9 docentes del total de 60 se encuentran en un nivel autónomo en el 2.2 y 2.1, lo cual quiere decir que pueden ayudar a los aprendientes a analizar visiones estereotipadas y prejuicios en temas culturales, a través de la aplicación de valores, la inclusión y el respeto por “el otro”. Por otro lado, 2 personas (1.2) apenas están en una etapa en la cual comprenden la importancia de estos temas para las clases de ELE. Finalmente, 1 persona se ubica en el nivel 0.0 de esta competencia, en este sentido no posee conocimiento del tema y requiere capacitación.

Los datos obtenidos nos sugieren que la mitad del profesorado encuestado experimenta el máximo progreso en esta competencia, con resultados muy positivos. Esto se debe a que en las diferentes escuelas de español como L2 en Costa Rica se le da mucha importancia a la inclusión de la competencia intercultural desde los primeros niveles, se estimula el intercambio lingüístico de los educandos extranjeros con costarricenses de las mismas edades para su participación en foros o debates. Es una competencia que debemos mantener en nuestras aulas, además, buscar actividades innovadoras que permitan a los docentes ser expertos en un 100% en esta área.

Subcategoría 2: Competencia lingüística

Figura 11. Competencia lingüística



Fuente: elaboración propia

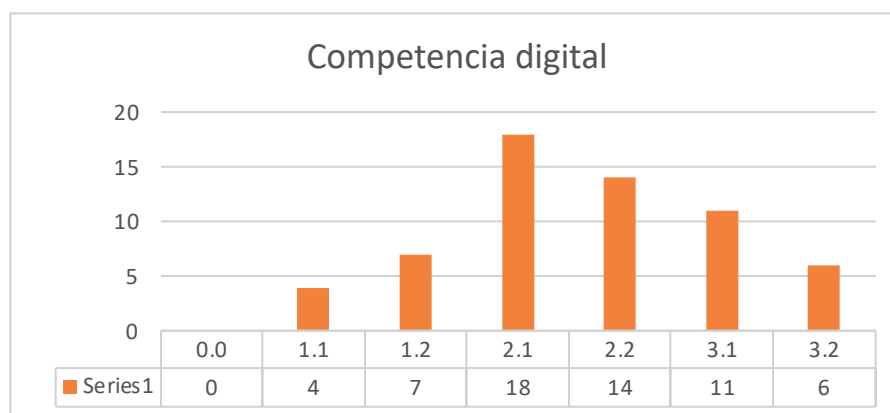
A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, algo menos de la mitad, 28, se ubican en un nivel experto (3.2), es decir, pueden responder a las preguntas complejas de un aprendiente sobre diferentes aspectos de la lengua y de su uso. Además, 17 docentes (ubicados en el 3.1) podrían utilizar una serie de técnicas para orientar a los educandos a que ellos mismos resuelvan sus dudas y corrijan sus errores lingüísticos. En este sentido, dichos profesores pueden responder con precisión y claridad a las preguntas de carácter metalingüístico que se generen en el aula.

En un nivel autónomo se ubican 9 personas (2.2, 2.1), quienes pueden dar respuestas a consultas sobre la lengua en los niveles del A1 al B2; además, reconocer problemas en alguno de los temas de esta competencia que estén experimentando los alumnos. Mientras que 6 profesores (1.2), solo atienden preguntas en los niveles de A1 a B1 y, en algunos casos, se sirven de diccionarios, manuales o páginas web, como obras de referencia.

En esta subcategoría, la mayoría de los profesores se ubica en el nivel experto debido a la necesidad en sus clases de comunicarse en el idioma meta. Quienes tienen más bajo puntaje son quienes presentan dificultad para responder preguntas de sus estudiantes, por falta de experiencia docente en todos los niveles de referencia de la lengua. Vemos cómo todas las categorías que están ligadas a la práctica educativa presentan un comportamiento muy similar. Queda la tarea de revisar los casos de los profesores en la fase novel para darles seguimiento.

Subcategoría 3: Competencia digital

Figura 12. Competencia digital



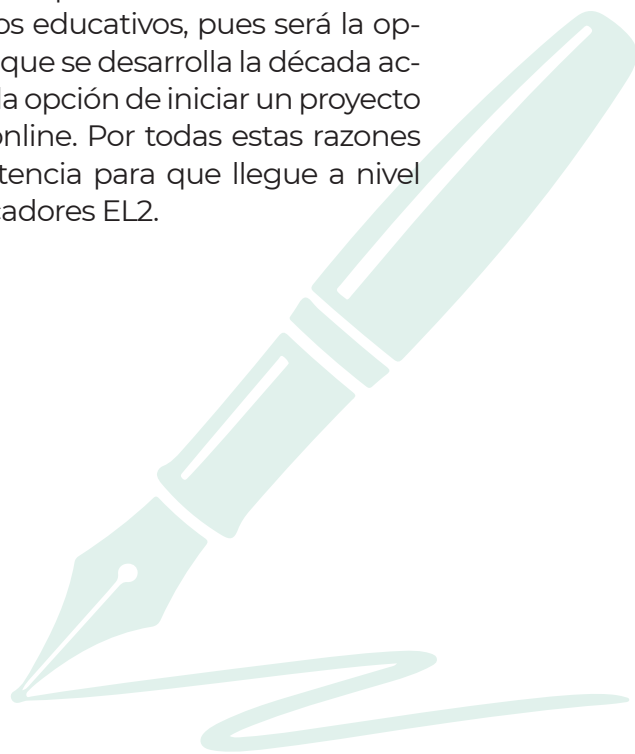
Fuente: elaboración propia

A partir de la interpretación del gráfico, de 60 profesores en total, solamente 6 (3.2) tienen un nivel máximo experto en la adquisición de la competencia digital, es decir, pueden aplicar y enseñar a usar a sus colegas dispositivos como tabletas, pizarras interactivas y aplicaciones móviles, así como diseñar módulos de enseñanza semipresencial utilizando plataformas de aprendizaje como Moodle. En este mismo nivel experto, 11 personas (3.1), además de poder editar y adaptar archivos multimedia para sus clases, son capaces de coordinar un proyecto que involucre dispositivos como cámaras, internet y redes sociales.

En esta competencia, la mayoría de los encuestados, 32 en total, se ubican en un nivel autónomo (2.2, 2.1), en otras palabras, pueden recomendar, proponer y supervisar actividades en línea para los aprendientes, utilizar programas para tratar imágenes, vídeos, uso de proyectores y archivos de audio. Por el contrario, 11 docentes (1.1, 1.2) están en un nivel inicial, apenas se sirven de textos, imágenes, gráficos y demás material didáctico descargado de internet.

Esta es una de las competencias con menos progreso, lo cual se debe a que la mayoría de los centros educativos no cuentan con materiales tecnológicos en sus aulas. Muy pocas instituciones se han animado a impartir cursos virtuales y a capacitarse en este tema. Inclusive aún algunas instituciones conservan el uso de la web 2.0 (segunda generación de servicios en la web, por debajo de la 3.0 y 4.0) y no incorporan las redes sociales a sus lecciones.

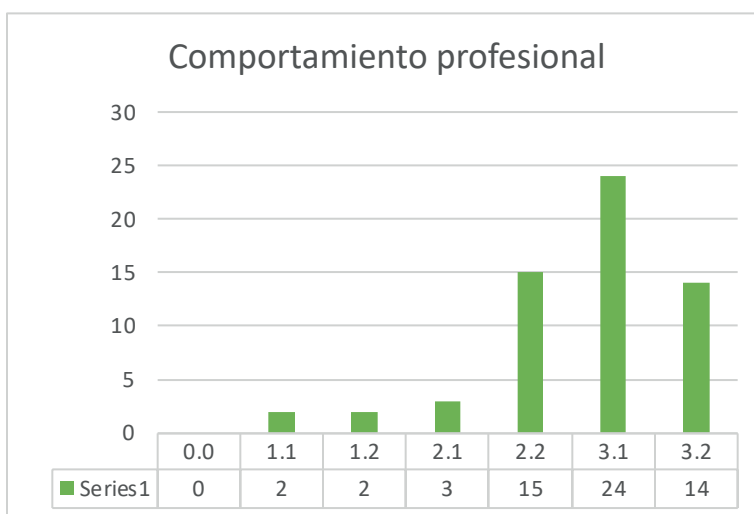
A partir de la pandemia covid-19, se ha impulsado el diseño de cursos virtuales en la educación en general. En el campo del español como L2 tendremos que reforzar esta línea de cursos en los centros educativos, pues será la opción laboral al menos en los próximos años en que se desarrolla la década actual. Además, muchas personas contarán con la opción de iniciar un proyecto virtual a título personal, con clases privadas online. Por todas estas razones requerimos prestarle atención a esta competencia para que llegue a nivel experto en la mayoría de la población de educadores EL2.



Cuarta categoría: Profesionalismo

Subcategoría 1: Comportamiento profesional

Figura 13. Comportamiento profesional



Fuente: elaboración propia

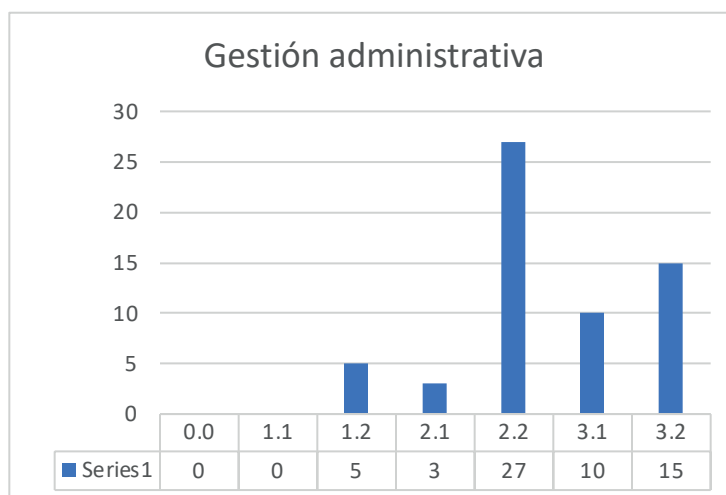
A partir de la interpretación del gráfico, de 60 profesores en total, casi una cuarta parte, 14 (nivel 3.2), pueden diseñar módulos formativos para educadores con menos experiencia, fungir como responsables de programas de desarrollo profesional para docentes, así como observar y evaluar a sus compañeros del centro laboral. En su mayoría, 24 docentes (nivel 3.1) podrían ser tutores de colegas con menos experiencia, dirigir sesiones de formación con el apoyo de un compañero o si se les facilita el material necesario, además colaborar en proyectos relacionados con el desarrollo de la institución.

En el nivel autónomo (2.2, 2.1) hay 18 docentes, los cuales contribuyen a la buena gestión del centro por medio de actividades de desarrollo profesional y reciben retroalimentación de las observaciones de sus clases con el fin de una mejora constante. En un nivel inicial (1.2, 1.1), 4 personas buscan asesoría y actúan de acuerdo con la misión y normativa de la institución. En esta categoría, se obtiene un alto porcentaje en un nivel experto (3.1), lo cual puede darse por la cantidad de profesores que han iniciado un proyecto de enseñanza del español a título personal, por ende, deben pasar por procesos que implican el diseño de programas, dirigir reuniones de colegas y, en este sentido, hacerse cargo de proyectos relacionados con el desarrollo de la empresa.

El tema parece no tener importancia, pero si se sugiere como competencia es porque se requiere en este campo laboral.

Subcategoría 2: Gestión administrativa

Figura 14. Gestión administrativa



Fuente: elaboración propia

A partir de la interpretación del gráfico, de la totalidad de 60 informantes, la mitad (30) se ubican en el nivel autónomo, mientras que, de la otra mitad, la mayoría posee un nivel experto (25) y una minoría un nivel novel (5). Así, de estos 60 profesores en total, 15 (nivel 3.2) actúan como coordinadores de cursos si se les pide, además, de una u otra forma se relacionan con la secretaría, administración, patrocinadores, etc., según corresponda, es decir, contribuyen de un modo activo al diseño o a la revisión de los procedimientos administrativos. Mientras que 10 (nivel 3.1) se responsabilizan de algunas tareas administrativas como organizar reuniones de profesores o pasar cuestionarios de evaluación docente, entre otros.

La mayoría de las personas encuestadas se ubica en el nivel autónomo, 27 en total (2.2), las cuales llevan a cabo tareas administrativas relacionadas con su trabajo en la institución, no con labores ajenas a su puesto. Por su parte, 3 docentes (2.1) corrigen pruebas de evaluación y elaboran informes escritos de manera eficiente, entregan documentos y planifican en los plazos establecidos. Finalmente, 5 profesores (1.2) se dedican solo a realizar sus deberes, entregan planificaciones requeridas y les dan seguimiento a todos sus quehaceres del rol educador.

Hay un progreso en el nivel autónomo de esta categoría y se debe a que los encuestados, quienes laboran de forma continua en el centro, para completar su jornada trabajan de manera colaborativa con los colegas de la institución. Es decir, son contratados por la coordinación o dirección institucional para rendir en las tareas administrativas que se requieren. Sin embargo, hay un cuarto de la población que alcanza el nivel autónomo, esto es, tiene el interés en gestionar las tareas del centro y se siente motivado si colabora o apoya alguna labor administrativa.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

La formación del profesorado de español como segunda lengua constituye un campo en constante evolución, marcado por la necesidad de responder a contextos educativos cada vez más diversos, dinámicos y exigentes. En este sentido, el presente estudio se inscribe en una línea de investigación orientada a fortalecer la profesionalización docente, al aportar evidencia empírica sobre el nivel de desarrollo de las competencias del profesorado de EL2 en Costa Rica, un ámbito que hasta ahora carecía de estudios sistemáticos de este tipo.

Los resultados obtenidos confirman que los participantes cuentan, en general, con una amplia experiencia docente, lo cual se refleja en niveles elevados de desempeño en subcategorías como la gestión del aula, la interacción pedagógica, la planificación de clases y cursos, así como en la competencia intercultural. Estas áreas muestran una clara consolidación del saber práctico adquirido a lo largo de los años de ejercicio profesional, especialmente en contextos donde se enseña español como segunda lengua de manera intensiva y constante.

Sin embargo, el estudio pone de manifiesto desajustes significativos entre la experiencia acumulada y la formación académica formal. A pesar de que una parte del profesorado se sitúa en fases de desarrollo experto en varias competencias, persisten carencias importantes en la titulación especializada en enseñanza de EL2, así como una limitada progresión hacia estudios de posgrado. Esto evidencia una profesionalización desigual y plantea interrogantes no solo sobre los criterios de contratación, sino también sobre los modelos de desarrollo profesional vigentes en los centros educativos.

En cuanto a las competencias docentes clave, los resultados muestran un dominio general de los enfoques metodológicos y de los principios de eva-

luación alineados con el MCER. No obstante, se identifican áreas susceptibles de mejora, particularmente en el diseño de pruebas diagnósticas y de certificación, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estudios específicos en evaluación lingüística. De igual forma, aunque la planificación didáctica presenta resultados positivos, se observa que una parte del profesorado aún depende de programas preestablecidos, esto limita la autonomía pedagógica en contextos especializados.

Entre las competencias transversales, la digital emerge como la principal debilidad del conjunto de docentes evaluados. A pesar de los avances impulsados en el periodo pospandemia, los niveles expertos en esta área siguen siendo minoritarios, lo que evidencia una brecha entre las demandas actuales de la enseñanza de lenguas y los recursos tecnológicos disponibles en muchos centros. Este hallazgo subraya la urgencia de diseñar programas de formación que integren de manera sistemática la competencia digital como eje estratégico del desarrollo profesional docente.

Por otra parte, las categorías vinculadas al profesionalismo revelan un grado importante de compromiso institucional, especialmente en lo relativo al comportamiento profesional y a la colaboración en tareas administrativas. Este aspecto resulta relevante en un contexto en el que muchos educadores asumen funciones de coordinación, tutoría y gestión, ya sea dentro de instituciones consolidadas o en proyectos educativos independientes.

En este sentido, cuando analizamos estas conclusiones podemos pensar que las reflexiones derivadas de la aplicación de la Parrilla del perfil del profesor de idiomas trascienden el mero ejercicio de autovaloración individual, y se consolidan como un insumo relevante para la identificación sistemática de fortalezas y áreas de mejora en el desempeño docente. Así, los resultados obtenidos en los distintos ejes de análisis evidencian la necesidad de promover instancias de formación continua más focalizadas y coherentes con las demandas reales del contexto educativo. De este modo, los modelos teóricos de competencia docente encuentran un correlato empírico que permite orientar decisiones institucionales basadas en datos objetivos y confiables.

Tal como plantea Verdía (2015), el desarrollo profesional de los educadores constituye un proceso permanente, dinámico y cambiante que se extiende a lo largo de toda la vida laboral. No se trata de un estado alcanzado de manera definitiva, sino de una construcción progresiva que se redefine en función de la experiencia, los requerimientos del entorno educativo, y las transformaciones sociales y culturales. Desde esta perspectiva, la ausencia de una actualización sistemática puede limitar el alcance de la práctica docente y com-

prometer la calidad de la enseñanza, lo que refuerza la necesidad de una reflexión constante sobre el quehacer profesional. Asimismo, los resultados del estudio ponen de manifiesto la relevancia de contar con instrumentos de evaluación que favorezcan la construcción de marcos compartidos de análisis y discusión dentro de las instituciones educativas. Estos marcos, tal como la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas*, contribuyen a la cohesión de los equipos docentes, al establecimiento de un lenguaje profesional común y al fortalecimiento de prácticas colaborativas orientadas a la mejora continua de la calidad educativa.

El análisis realizado abre, además, la posibilidad de definir líneas de acción concretas dirigidas a atender las áreas de mejora identificadas tanto en el ámbito docente como en el administrativo. En aquellos casos en que se considere necesario profundizar en dimensiones no contempladas por el instrumento utilizado, resulta pertinente el diseño de herramientas complementarias que amplíen la evaluación de la competencia docente, manteniendo criterios claros de progresión y descriptores operativos.

En definitiva, la caracterización de las competencias del profesorado obtenida en esta investigación puede entenderse como una “radiografía” del estado de la profesión en un contexto determinado. No obstante, dicha imagen es dinámica y variable, ya que se ve influida por el entorno institucional, la trayectoria profesional, la formación académica y la interacción con otros actores educativos. A lo largo de la carrera docente, las prioridades se redefinen, las habilidades se perfeccionan y surgen nuevos desafíos, lo que acentúa el compromiso ineludible de asumir la evaluación como una práctica sistemática, reflexiva y orientada a la mejora continua de la enseñanza de idiomas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador, M. (2022). *La competencia docente en la formación del profesorado de español como segunda lengua en Costa Rica: Diseño de un plan curricular de capacitación profesional* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante, España.
- Estaire, S. y Fernández, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores: Un enfoque de acción*. España: Edinumen.
- Esteve, O. (2004). *Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica*. España: Instituto Cervantes. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/ense->

nanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf

EPG European Profiling Grid. (2013). *Parrilla del perfil del profesor de idiomas. Guía del usuario*. Recuperado de <https://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-ES-web.pdf>

EAQUALS European Association for Quality Language Services. (2013). *Parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas*. <https://egrid.epg-project.eu/es/content/home>

Higueras, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 101-128. Recuperado de <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/10/11>

Higueras, M. (2025, 2 de agosto). *La acreditación docente DADIC como herramienta de desarrollo profesional* (Conferencia). 35º Congreso Internacional de ASELE, Universidad Jaime I, Castellón, España.

Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

Mateva, G., Vitanova, A. y Tashevsk, S. (2013). *Parrilla del perfil del profesor de idiomas: Guía del usuario* (R. Rossner, Ed.). España: EPG European Profiling Grid. Recuperado de <https://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-ES-web.pdf>

Verdía, E. (2011). De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE. *Actas de los II Encuentros en Comillas El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula*. Recuperado de http://www.encuentroselectcomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE_2010_B.pdf

Verdía, E. (2012a). *El español en el mundo. Anuario 2012*. España: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/verdia/p03.htm

Verdía, E. (2012b). *La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores*. España: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/verdia/p02.htm

Verdía, E. (2013). Las competencias clave del profesorado y la parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras. *Studia Iberoamericana*, 12(12), 295-314. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/274300075_Las_Competencias_clave_del_profesorado_y_la_Parrilla_del_perfil_del_profesor_de_Idiomas_EPG_dos_documentos_de_referencia_para_el_desarrollo_profesional_del_docente_de_lenguas_extranjeras

Verdía, E. (2015). ¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español? España: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0037.pdf



Revista Comunicación



Año 47, vol. 35, núm. 1, enero-junio 2026

La política de Ciudad Gótica: el discurso ideológico de la trilogía *Batman* de Christopher Nolan

Magnific

Por: Rodrigo Muñoz González¹, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, ORCID:
<https://orcid.org/0009-0003-7253-1599>

Recibido: 11 de setiembre, 2025 • **Aceptado:** 20 de febrero, 2026

Rodrigo Muñoz González.
La política de Ciudad Gótica:
el discurso ideológico de la
trilogía *Batman* de Christopher
Nolan. Revista *Comunicación*.
Año 47, volumen 35, número
1, enero-junio 2026. Instituto
Tecnológico de Costa Rica. ISSN:
0379-3974/e-ISSN1659-3820

¹ Profesor asociado de la Escuela de Comunicación de la Universidad de Costa Rica. Obtuvo su maestría en Medios y Comunicación Global en la Universidad de Helsinki, Finlandia, y su doctorado en Medios y Comunicaciones en The London School of Economics and Political Science (LSE), Reino Unido. Su libro *Young People, Media, and Nostalgia: An Ethnography of How Youth Imagine Their Lives* (2025, Routledge) explora cómo la juventud latinoamericana experimenta nostalgia por décadas que no vivieron gracias a su interacción con culturas digitales. Contacto: rodrigo.munozgonzalez@ucr.ac.cr y ronopiorodrigo@gmail.com

Resumen

Este artículo estudia la trilogía de Batman de Christopher Nolan (2005-2012) desde el análisis crítico del discurso para desentrañar su operación ideológica. Con una matriz cualitativa, examinamos identidad, objetivos y acciones tanto de Batman como de sus antagonistas, al articular los ideogramas que estructuran el relato. Los hallazgos muestran una defensa del *statu quo*: Batman, héroe filantrópico de origen oligárquico, restaura orden y propiedad mediante excepciones autoritarias y producción de símbolos. Los villanos condensan críticas al orden, al capital y al sistema político, refigurados como amenaza “externa” y caos. Se dibuja una geografía moral de clase – virtud descendente, criminalidad ascendente–, así como una metáfora de invasión que personaliza el mal y oculta causas estructurales. Se concluye que la trilogía promueve conciencia cívica, no política, también, proponemos ampliar el análisis hacia producción, consumo y materialidad para futuras investigaciones.

Politics in Gotham City: The Ideological Discourse of Christopher Nolan’s Batman Trilogy

Abstract

This article analyzes Christopher Nolan’s Batman trilogy (2005–2012) through critical discourse analysis to uncover its ideological operations. Through a qualitative matrix, the identity, objectives, and actions of both Batman and his antagonists were analyzed by identifying the ideologemes that structure the narrative. The findings reveal a defense of the *status quo*: Batman, a philanthropic hero of oligarchic origins, restores order and property through authoritarian exceptions and the production of symbols. Villains embody critiques of order, capital, and the political system, recoded as “external” threats and chaos. A moral geography of class emerges —virtue flowing downward, criminality rising upward— and deploy an invasion metaphor that personalizes evil while masking structural causes. The article concludes that the trilogy promotes civic rather than political awareness and calls for extending analysis to production, consumption, and materiality for future research.

Palabras clave:

comunicación de masas, cine, ideología, discurso, cultura de masas, comunicación política.

Key words:

mass communication, film, ideology, discourse, mass culture, political communication.



“Popular culture is the symbolic representation
of what people already believe”

David Foster Wallace. *Westward the Course
of Empire Takes Its Way*.

INTRODUCCIÓN

“¡Kapow!”, suena el golpe justiciero de un vengador enmascarado al derrotar los planes malévolos del villano de turno que azota su ciudad. Esta convención gráfica remite a un género narrativo de ficción que ha ido mutando (Acu, 2016; Posada, 2025), cambiando de medio: primero de la mano de talentosos artistas quienes se esmeraban en dibujar las aventuras de héroes encapuchados para periódicos o cómics, después pasa a programas televisivos y acaba en el cine con imponentes efectos especiales (Bagger, 2020).

Las historias de superhéroes se han convertido en uno de los productos comunicacionales más populares de las audiencias contemporáneas (AlAwadhi y Dittmer, 2022). Desde grupos de fervientes *fans* a espectadores casuales, estos relatos, a través de sus diferentes formatos, detallan tanto las gestas como los dilemas de individuos con habilidades extraordinarias que deciden adoptar una identidad alterna para servir al bien y a la justicia (Taylor, 2025). Su llamado aparece cuando un malhechor ataca una ciudad, o, incluso, al mundo entero.

Hace ya más de cinco décadas, Umberto Eco (1965/2011) sugería que estos personajes constituyen una mitología moderna, un panteón de los valores y sentidos preponderantes de la actualidad. Así, no solamente responden a un modelo hegemónico de significados, sino que se convierten en *agentes propulsores de una ideología* (Chan, 2025). Su política se exploya en su lucha, en su identidad, en sus orígenes; asimismo, los villanos representan la agresión hacia un orden constituido y constituyente, lo que motiva una búsqueda de su restauración (Albarrán-Torres y Burke, 2025).

Durante las últimas décadas, el realizador de origen británico-estadounidense Christopher Nolan revivió el cosmos de Ciudad Gótica y su habitante predilecto: Bruce Wayne, quien asume el álter ego de *Batman* para combatir el crimen (Brown, 2018). Mediante una exitosa trilogía de películas, el “caballero oscuro” deleitó a la gran pantalla con sus aventuras y su búsqueda de ecuanimidad, al mismo tiempo que se convirtió en uno de los referentes para comprender la expresión contemporánea del género (Terrill, 2025).

La popularidad de las películas de superhéroes, y de sus respectivos universos narrativos, exige un estudio profundo de su funcionamiento y del vínculo intertextual con la realidad desde la cual se crean (Dittmer, 2013; Freire-Sánchez y Lopera-Mármol, 2025; McKoy, 2024). Desde los estudios en comunicación, Abril (1997) clásicamente propone que “los medios conforman el contexto simbólico fundamental de las sociedades contemporáneas, pero insertos en un marco de discursos, prácticas e instituciones más amplio y con el que mantienen relaciones reflexivas” (p. 141).

Este artículo estudia el discurso ideológico presente en las películas *Batman Begins* (2005), *The Dark Knight* (2008) y *The Dark Knight Rises* (2012), dirigidas por Christopher Nolan, desde una perspectiva del Análisis crítico del discurso (Chouliaraki y Fairclough, 2010; Slemon, 2025), la cual “estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político” (van Dijk, 1999, p. 23). Así, específicamente, se espera entender las manifestaciones narrativas que sustentan una propuesta ideológica, analizar el rol político que asume tanto el superhéroe como sus villanos en las distintas tramas a partir de sus identidades, misiones y acciones, y reconocer el sistema de valores y significados que opera en los tres textos fílmicos.

El presente trabajo indaga una trilogía que definió el impacto y presencia global de una serie de productos mediáticos que, actualmente, se encuentran en auge (Iyer, 2024). Se argumenta que, en estas películas, hay una clara concepción del bien y del mal que apunta a un aparato ideológico sustentado por una estrecha relación con el contexto sociohistórico de producción (Mills, 2013; Plotz, 2024). Asimismo, se evidencia que los villanos de las historias atacan un orden social, económico y político, que, al ser defendido por Batman, se enaltece al postularse como referencia de armonía y virtud, y ser el objeto de una lucha que tiene un fin moral (Muñoz-González, 2017; Zornado y Reilly, 2021).

Cuestionar las realidades expuestas por los medios implica entender cómo una sociedad y una cultura crean tanto sentidos como significados que llegan a prevalecer a lo largo del tiempo o a transformarse en otros.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Esta sección desarrolla dos ejes teóricos fundamentales para el análisis. En primer lugar, se examinan las relaciones entre ideología y discurso, enten-

didadas como procesos dinámicos de significación que, lejos de ser estáticos, articulan estructuras de poder, identidades colectivas y experiencias individuales. En segundo lugar, se aborda la figura del superhéroe como un dispositivo narrativo y cultural en el que se condensan tanto tensiones ideológicas como representaciones políticas. Así, el paso de la teoría crítica sobre ideología hacia el estudio del género de historias de superhéroes permite situar a estos relatos no solo como productos de entretenimiento, sino también como prácticas discursivas que reafirman o cuestionan valores hegemónicos en contextos históricos específicos.

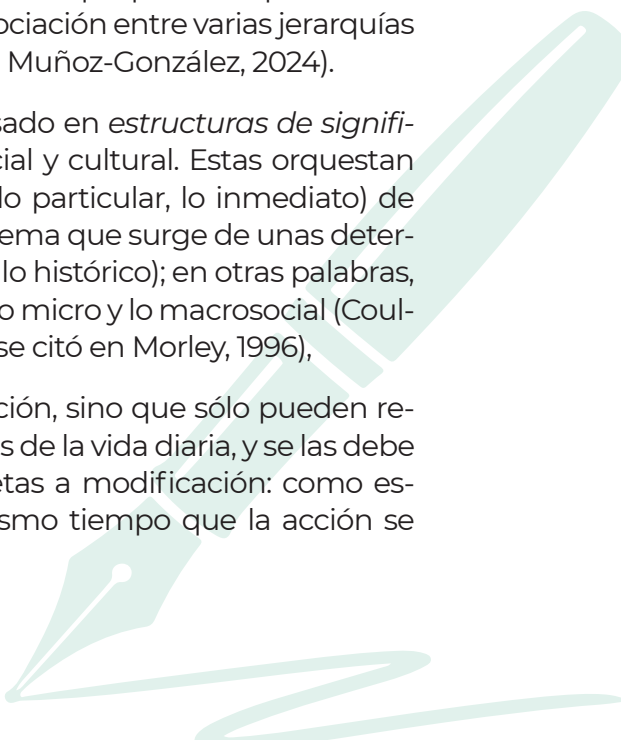
Ideología y discurso

El proceso de significación no encuentra sus sedimentos en un terreno sólido, fijo, sino, más bien, cambia constantemente, se transforma siguiendo las coordenadas culturales y sociales de un determinado constructo espacio-temporal (Chouliaraki, 2024). Esta dinámica es *performativa* en su núcleo, ya que implica el choque, interpelación e influencia mutua de una serie de posibles sentidos; es decir, actúa, o se presenta, de una determinada forma a partir de las relaciones semióticas que la sustentan (Butler, 2024; Couldry, 2024).

Estas relaciones semióticas son expresiones de un sistema de límites y presiones en el cual interactúan significados dominantes, muchas veces basados en valores históricamente residuales, con nuevas modalidades emergentes que buscan cuestionar lo ya establecido (Williams, 1977). Esta red sugiere que la aparición de un determinado significado se ve influenciada por factores de muchos niveles –con distintas causas y efectos– que pueden apuntar a la preservación de un orden dominante, a la negociación entre varias jerarquías o a la ruptura con lo preponderante (Hall, 1980; Muñoz-González, 2024).

Así, la creación de sentido puede verse expresado en *estructuras de significación* que se hacen presentes en la vida social y cultural. Estas orquestan simbólicamente las experiencias personales (lo particular, lo inmediato) de los individuos con las complejidades de un sistema que surge de unas determinadas relaciones de producción (lo general, lo histórico); en otras palabras, son el punto de unión (las mediaciones) entre lo micro y lo macrosocial (Couldry y Hepp, 2017). Siguiendo a Giddens (como se citó en Morley, 1996),

las estructuras no son algo externo a la acción, sino que sólo pueden reproducirse a través de actividades concretas de la vida diaria, y se las debe analizar como formaciones históricas, sujetas a modificación: como estructuras constituidas por la acción, al mismo tiempo que la acción se constituye estructuralmente. (p. 39).



Las estructuras de significación pueden encontrar su forma en los *discursos*, al ser estos tanto unidades de su composición como agentes de transformación (Zaborowski y Hovden, 2024). Es así como estos consisten en una *orientación de significado* que llega a estar presente en productos semióticos –como puede ser un texto– y a resarcir contextos sociales, que encuentran su fin en un sistema de conocimiento (O’Neill, 2018). De esta manera, “los discursos ejercen poder en tanto que determinan no sólo los desarrollos de otros discursos y sus contornos, sino que ofrecen [...] premisas de aplicación [*Applikationsvorgaben*] para ser convertidas en acciones y en configuraciones de la realidad” (Jäger, 2008, p. 507).

Un discurso, entonces, tiene una considerable función de transporte, pues moviliza saberes, valores y sentidos en torno a un objeto o a una situación específica; se puede entender como un “conocimiento sobre alguna cosa, el cual es considerado como verdadero por un grupo de personas que lo ‘comparten’, además, guía nuestros actos y nunca se encuentra aislado, ya que tiene relación con otros conocimientos” (Vergara, 2010, p. 19). Así, su rol es fundamental en los grupos sociales al construir y formar identidades, tanto para la agrupación como para cada persona (Caballero-Mengíbar, 2015). Esta capacidad de interpelación es la que permite que los sujetos obtengan la noción de un *sí mismo* al contraponer su experiencia (la concepción de un “nosotros”) con la externalidad de las barreras de su grupo (la otredad); a través de los niveles de apertura y cierre de las dinámicas grupales sociales, amparadas en los discursos, nace el “yo” (Romero-Rodriguez, Civila y Aguaded, 2021).

La interrogante que surge apunta hacia el génesis de los discursos en las estructuras de significación, tomando en cuenta que, como sostiene van Dijk (1990), estos no son “sólo texto, sino también una forma de interacción” (p. 52). Este origen puede entenderse como una conexión que encuentra su punto de convergencia en la *ideología*, la cual es la operación signifiante más grande y compleja que encauza todo el proceso de significación (Statham, 2022).

La complejidad de la operación ideológica encuentra su fundamento en el lenguaje mismo; es decir, este es la materia prima de la ideología (Freeden, 2021). Para Voloshinov (1973), los signos coinciden con esta última: son equiparables en cuanto a valor, al compartir una relación en la que siempre van a estar presentes, para cumplir, a la vez, su función. Este autor argumenta que, a nivel comunicacional, la producción, el mensaje y el consumo (recepción) necesitan la catálisis de la ideología para existir, para encontrar su objetivo ontológico; por ejemplo, las palabras no significarían nada sin un filtro ideoló-

gico que motive su uso e interpretación. Por esto, “el mundo es el fenómeno ideológico por excelencia” (Voloshinov, 1973, p. 13).

No por nada, van Dijk (2008) propone que una ideología es una creencia compartida culturalmente, asociada con la fisonomía de una comunidad que define su funcionamiento y la convivencia con, y en, un determinado entorno; en otras palabras, “es una de las formas básicas de cognición social que definen la identidad de un grupo y, por consiguiente, los sentimientos subjetivos de la identidad social (pertinencia) de sus miembros” (p. 28).

Así, una ideología no es parte de una realidad única, sino, más bien, traduce, refleja y “amarra” muchas. Althusser (1988) sugiere que, en su espectro, se (re)presenta “la relación (imaginaria) de los individuos con las relaciones de producción y las relaciones que de ella resultan” (p. 24). Lo imaginario en la concepción althusseriana implica un nivel óptico de intercambiabilidad: nunca es “real”, ya que no es una transcripción detallada de una materialidad; por el contrario, toma una como un estímulo de muchos posibles para efectuar una interpretación –o lectura de una realidad– cuyo resultado va a depender tanto de la categoría de sujeto y funcionamiento que se tenga, como de las interacciones de un sistema social (Andrews y Skoczylis, 2022).

Por lo tanto, la ideología afirma su existencia como una “matriz generativa que regula la relación entre lo visible y lo no visible, entre lo imaginable y lo no imaginable, así como los cambios producidos en esta relación” (Žižek, 2003, p. 7). A través de esta *operacionalidad de significado*, moldeadora de un proceso de creación de sentido, la cual traza una cierta orientación, resulta crucial identificar aquellas unidades que la componen y se encuentran presentes tanto en el contenido como en la expresión –considerando también, evidentemente, la sustancia y forma– de los discursos (He, 2025).

Kristeva (1974) propone al *ideologema* como la entidad básica de una ideología específica, lo define como “aquella función intertextual que puede leerse ‘materializada’ a los distintos niveles de la estructura de cada texto, y que se extiende a lo largo de todo su trayecto, confiriéndole sus coordenadas históricas y sociales” (p. 16). La naturaleza intertextual indica que la consecuencia de la relación entre la producción, creación y consumo de un discurso genera una esfera de significados sujeta a una serie de constricciones ideológicas dadas, de la misma manera, por el contexto de emisión como por el de recepción (Bennett, 2024).

Por otro lado, y expandiendo el postulado anterior, Jameson (1981) enfatiza que un ideologema plasma la esencia del antagonismo de los discursos colectivos de distintas clases sociales (p. 76) y vuelve a señalar su rol como uni-

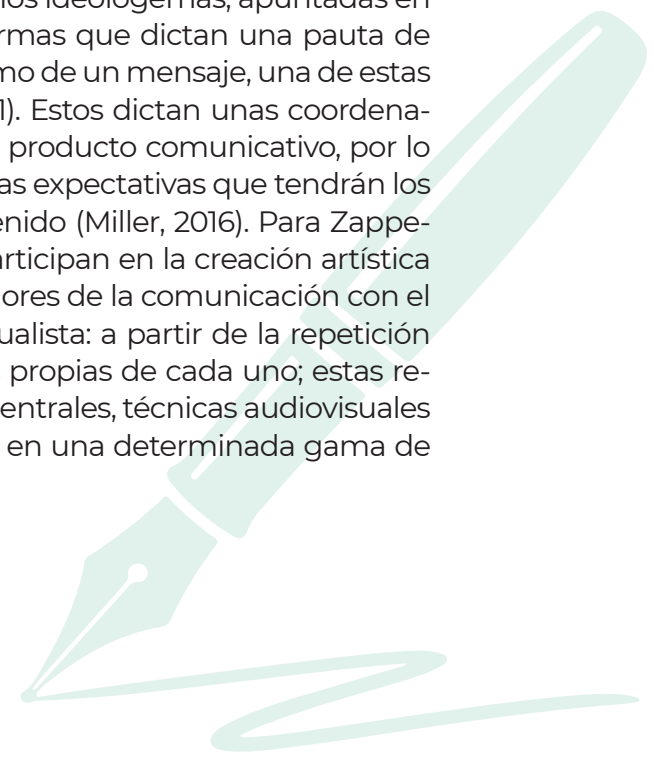
dad inteligible de una ideología. Así, el autor lo concibe como “una formación anfibia cuya característica estructural esencial puede ser descrita como la posibilidad de manifestarse a sí misma como una pseudoidea –un sistema conceptual o de creencias, un valor abstracto, una opinión o un prejuicio– o como una protonarrativa” (p. 87). En otras palabras, el ideologema, según esta propuesta, es susceptible de tener una descripción conceptual y una manifestación narrativa a la vez.

Ahora bien, para Williams (1977), surge una interrogante cuando se intenta comprender la ideología en su sentido más práctico, en su funcionamiento cotidiano, en tanto “proceso social vivido como prácticamente organizado por sentidos y valores específicos y dominantes” (p. 109). Este autor sugiere que la *hegemonía* es aquella consciencia práctica cuya sustancia son las identidades y relaciones vividas, que constituye

un sentido de realidad para la mayor cantidad de personas en una sociedad; un sentido de absoluto por lo que la realidad experimentada más allá de este resulta muy difícil de comprender para la mayoría de los miembros de la sociedad, en casi todas las áreas de nuestra vida. (p. 110).

Así, se puede entender como un entramado de relaciones, experiencias y actividades tanto con límites como con presiones cambiantes y específicos, un proceso cuyo movimiento es dictado por esquemas dominantes que encuentran su base en la ideología (Glenzer, 2021).

Muchas de las manifestaciones narrativas de los ideologemas, apuntadas en esta sección, encuentran su expresión en formas que dictan una pauta de lectura entre las fases de producción y consumo de un mensaje, una de estas es el *género narrativo* (Van De Mierop, 2021). Estos dictan unas coordenadas posibles a la hora de producir un texto o producto comunicativo, por lo cual se convierten en el punto de partida de las expectativas que tendrán los espectadores cuando decodifiquen su contenido (Miller, 2016). Para Zappelli (2010), los géneros narrativos de ficción “participan en la creación artística como moldes-guía y, también, como facilitadores de la comunicación con el público” (p. 70). Por esto, su naturaleza es ritualista: a partir de la repetición de ciertas formas se delimitan convenciones propias de cada uno; estas representan elementos de/en la trama, temas centrales, técnicas audiovisuales o una iconografía presente de forma común en una determinada gama de relatos (Couldry, 2003; Ural, 2023).



Superhéroes y política

La presencia de la figura del héroe en los relatos es amplia y remite a una progresión narrativa en la que se consigue un objetivo por parte de un personaje a través de un viaje o gesta de preparación (Campbell, 1972; Greimas, 1976; Propp, 2011). Estos héroes representan a individuos con cualidades que los distinguen de sus semejantes, ya sean estas partes de su naturaleza u obtenidas posteriormente, las cuales les permiten llevar a cabo una tarea, ligada, en la tradición de la convención, a la búsqueda del bien como sistema de valor moral. Campbell (1972) define a este tipo de personajes como:

El hombre o la mujer que ha sido capaz de combatir y triunfar sobre sus limitaciones históricas personales y locales y ha alcanzado las formas humanas generales, válidas y normales. De esta manera las visiones, las ideas y las inspiraciones surgen prístinas de las fuentes primarias de la vida y del pensamiento humano. (Campbell, 1972, p. 19).

Los *superhéroes* representan una modalidad de esta clase de personaje que aparece a lo largo del siglo XX, su nicho por antonomasia son los cómics, aunque sus orígenes pueden ser rastreados en distintos movimientos literarios o teatrales, o, incluso, en la novela popular decimonónica (Posada, 2025; Taylor, 2025). Una de sus principales particularidades se refiere al carácter cotidiano de estos sujetos: seres humanos “normales” miembros de la sociedad (pos) moderna; en contraposición, por ejemplo, a los héroes de la mitología clásica griega, quienes comúnmente eran hijos de dioses, con una naturaleza sobrenatural (McKoy, 2024).

Los *superhéroes* deben compartir rasgos similares que los identifiquen como tales, esto es su fundamento (Hassler-Forest, 2012). Dentro de los estudios del género, Coogan (2006) clásicamente distingue tres elementos básicos sin los cuales un personaje no sería “superheroico”: la misión, su poder y la identidad. La *misión* corresponde al objetivo que se desea alcanzar, como también a todas las peripecias por las cuales pasa para alcanzarlo. Sumado a lo anterior, se encuentra el rol del *villano*, este resulta esencial dentro del camino del objetivo que se desea alcanzar. La figura antagonica puede, a su vez, tener las mismas convenciones que la principal (Terrill, 2025).

Siguiendo con esta propuesta, el *poder* representa aquella cualidad “extraordinaria” de un personaje que lo separa del resto de sus iguales: sin este, no sería un *superhéroe*. La naturaleza del poder no es única y se dan muchas variaciones, como puede ser una característica sobrehumana –la fuerza– o el desarrollo de una cualidad –la inteligencia–. Narrativamente, su aplicación se

observa de forma paralela al trasfondo personal de cada personaje (Muñoz-González, 2017).

Por otra parte, la *identidad* “comprende el nombre de código y la vestimenta, junto a la identidad secreta siendo una contraparte de adorno” (Coogan, 2006, p. 32). Asimismo, esta convención incluye la historia personal del superhéroe. Aunque no todos estos actores mantienen un perfil secreto –por ejemplo, en la franquicia Marvel, Tony Stark no oculta ser *Iron Man*–, lo infaltable es la doble personalidad; es decir, un *álter ego* al cual convertirse cuando la situación lo amerite, un puente que le permita asumir un rol de “salvador” (Kahler, 2021).

Los relatos de superhéroes, en particular, cuentan con una sustancia ideológica en su contenido, a veces oculta, a veces expuesta, como en el caso del Capitán América y su lucha contra toda forma de totalitarismo (Chan, 2025; Dittmer, 2013). Eco (1965/2011) subraya que estas historias representan *mitologías contemporáneas* en las cuales se vierte toda la ansiedad sociopolítica de un determinado momento; así, tienen un objetivo pedagógico que se revela en torno al punto de vista de su producción. Es decir, estos personajes persiguen una ideología en sus luchas, la cual corresponde al modelo hegemónico de sentidos y valores correspondiente al contexto de su creación (Albarrán-Torres y Burke, 2025).

Los superhéroes, entonces, defienden un *statu quo*, son *heterodireccionales*, ya que protegen los intereses de una comunidad cerrada, promueven una conciencia cívica mas no política; su sentido del bien, de la moralidad, es caritativo: busca reparar un daño, no cambiar el sistema o estructura social que lo permitió nacer (Curtis, 2021). Incluso, la concepción del mal, al contraponerse a un determinado esquema político o económico –en el fondo, cultural–, valida este mismo esquema al mostrar las acciones de un héroe que busca protegerlo (Philips, 2022). En el modelo tradicional de creación de superhéroes, el bien se asocia con la autoridad, el orden, y el mal con la subversión, con la inestabilidad, ambos representan categorías absolutas (Meyfian, 2024; Tomabechi, 2025). Y, en caso de que haya una posibilidad, o atentado, de corrupción, se da por un “otro” que contamina un “nosotros”; es decir, a través de una metáfora de la invasión (Freire-Sánchez y Lopera-Mármol, 2025; San-doval, 2002).

Jameson (1981) argumenta que todo producto comunicativo posee un *inconsciente político* cuya presencia se reverbera a través de los múltiples caminos de su interpretación. De esta manera, un texto tiene tres fases o marcos concéntricos por los cuales pasa su lectura, y se manifiesta un enriquecimiento semántico o de sentido distinto en cada uno, el cual permite

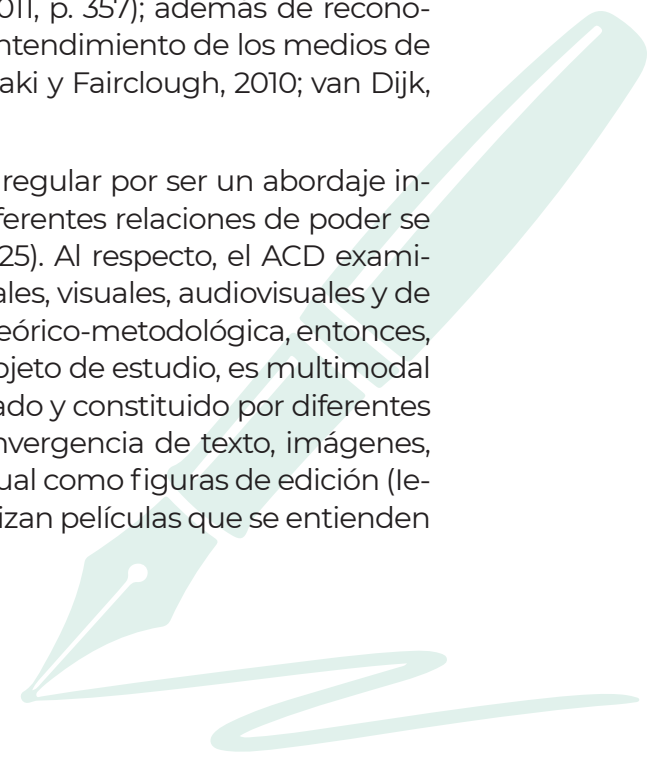
asir este inconsciente. El primero es la *historia política*, que corresponde a un acto simbólico en el cual se da una exégesis, una explicación individual de los signos del texto. El segundo se halla en la *sociedad*, incumbe la comprensión de que el texto es parte de un orden social y enuncia ciertos discursos, el ideologema es el principal trazo de este proceso. Por último, la *historia*, como totalidad, estipula una *ideología de la forma*, representa aquellos “mensajes simbólicos transmitidos a nosotros por la coexistencia de varios sistemas sígnicos que son rastros o anticipaciones de modos de producción” (p. 76).

Este artículo toma la propuesta de Jameson (1981) para centrarse en el marco interpretativo vinculado con la sociedad para comprender la operación ideológica del discurso de la trilogía de Batman, realizada por el director y guionista Christopher Nolan. Se propone que a partir del entendimiento de la presencia y el funcionamiento de sus ideologemas, se puede analizar una estructura de significación que es parte de un proceso mayor, el cual guía e influencia nuestra cultura contemporánea.

METODOLOGÍA

El presente artículo parte de una perspectiva cualitativa de investigación y se desarrolla bajo la óptica del análisis crítico del discurso (ACD). Este se entiende como “un movimiento de investigación interdisciplinario orientado a problemas [...] con un interés compartido en las dimensiones semióticas del poder, la injusticia, el abuso, y el cambio político-económico o cultural en una sociedad” (Fairclough, Mulderrig y Wodak, 2011, p. 357); además de reconocer sus capacidades y posibilidades para el entendimiento de los medios de comunicación, en este caso el cine (Chouliaraki y Fairclough, 2010; van Dijk, 2005).

El ACD se diferencia del análisis del discurso regular por ser un abordaje interesado por interrogar los modos en que diferentes relaciones de poder se manifiestan en lo discursivo (Chouliaraki, 2025). Al respecto, el ACD examina tanto expresiones como enunciados verbales, visuales, audiovisuales y de otros tipos (Statham, 2022). Esta perspectiva teórico-metodológica, entonces, puede considerar que el discurso, en tanto objeto de estudio, es multimodal (Roderick, 2018); es decir, se encuentra abarcado y constituido por diferentes modalidades semióticas que implican la convergencia de texto, imágenes, sonido y otros aspectos del lenguaje audiovisual como figuras de edición (Iedema, 2003, p. 33). Así, en este artículo se analizan películas que se entienden como textos fílmicos multimodales.



El corpus de análisis se encuentra constituido por la trilogía de películas, centradas en el personaje Batman, dirigidas por Christopher Nolan. Se eligieron por su gran popularidad –demostrada en las cifras de recaudación de taquilla y su relevancia cultural– y porque se consideraron referentes del género al evidenciar una clara relación intertextual entre el paisaje político actual con los eventos narrados en sus historias. Prueba de esto es la amplia crítica cuando la última entrega fue estrenada (Žižek, 2012). A continuación, en la Tabla 1, se expone el corpus elegido:

Tabla 1. Corpus de análisis: textos fílmicos seleccionados

Película	Año de estreno	Dirección	Guión
<i>Batman Begins</i>	2005	Christopher Nolan	Christopher Nolan y David S. Goyer
<i>The Dark Knight</i>	2008	Christopher Nolan	Jonathan Nolan, Christopher Nolan y David S. Goyer
<i>The Dark Knight Rises</i>	2012	Christopher Nolan	Jonathan Nolan, Christopher Nolan y David S. Goyer

Fuente: elaboración propia

Siguiendo la propuesta de Coogan (2006), en este artículo se definirá la figura de superhéroe como el personaje principal de un universo narrativo, cuenta con poderes o capacidades extraordinarias, posee una doble identidad, asume una personalidad específica y distinta de su realidad diaria cuando se prepara para llevar a cabo una misión, establece una escala de valores morales por los cuales lucha, y tiene un repertorio definido de tanto aliados como de antagonistas.

El análisis que se efectuará es textual, su rango epistemológico se fijó dentro de un modelo de comunicación, en el *mensaje* en sí (Muñoz-González, 2017; Wildfeuer, 2014). Se fijaron las categorías de análisis de identidad, objetivos y acciones, las cuales se aplican al superhéroe (Batman) y a sus antagonistas dentro de los textos fílmicos. Se ordenaron en una matriz para efectuar la recolección de datos durante el visionado de las películas elegidas (Alejandro y Zhao, 2024).

Solamente se eligieron al personaje principal y a sus villanos dentro de todo el repertorio de actores de los relatos, pues se estimó que la interacción surgida de ellos sufraga un discurso ideológico, además se tomó en cuenta que las relaciones de oposición son una clave para entender el sentido semiótico de un mensaje (Hébert, 2019; Greimas, 1976). Los actores narrativos estudiados se despliegan en la Tabla 2:

Tabla 2. Corpus de análisis: personajes analizados

Película	Superhéroe	Antagonistas
<i>Batman Begins</i> (2005)	Bruce Wayne / Batman	Ra's al Ghul Dr. Crane / El Espantapájaros La Mafia
<i>The Dark Knight</i> (2008)	Bruce Wayne / Batman	El Guasón Harvey Dent / Dos Caras
<i>The Dark Knight Rises</i> (2012)	Bruce Wayne / Batman	Bane Miranda Tate Selina Kyle

Fuente: elaboración propia

Así, se explicita la operación ideológica del discurso de estos productos semióticos a partir de la identificación y comprensión de las manifestaciones narrativas, de sus ideogramas (Jameson, 1981). De esta forma se apunta a un inconsciente político que, aunque yace oculto en las profundidades de un texto, brilla en la vida cotidiana.

RESULTADOS: LA POLÍTICA DE CIUDAD GÓTICA

En esta sección, se detalla el análisis realizado a los textos fílmicos elegidos. Los resultados se dividirán en tres apartados correspondientes a las categorías de estudio especificadas: identidad, objetivos y acciones de los personajes.

Identidad

El trasfondo de los personajes en las historias de superhéroes es de suma importancia, ya que, de una manera u otra, direcciona su moralidad y su papel dentro de un sistema de valores. Aunque se puede indicar que ciertos aspectos son recurrentes en la construcción del pasado de los actores (Taylor, 2025; Tomabechi, 2025), estos delimitan un espacio y tiempo en el relato; es decir, indican una posición política y de clase que afecta el accionar de los eventos.

En el caso del protagonista del análisis de este artículo, Bruce Wayne, su familia ha sido acaudalada durante generaciones y ha tenido un gran papel en el desarrollo económico de Ciudad Gótica; incluso, la Torre Wayne, centro de operaciones de la empresa familiar, es considerada como el centro de la urbe. Las actividades lucrativas de la corporación no se precisan en ninguna de las tres películas; no obstante, se da a entender que están relacionadas con el desarrollo tecnológico y militar. Así, el personaje principal se ubica en una clase privilegiada dentro del universo narrativo: es parte de una oligarquía que, alejada de los problemas sociales que azotan a una gran mayoría de la población, tiende a querer retribuir todos los beneficios que goza mediante acciones caritativas o fundaciones benéficas.

Cuando sus progenitores mueren asesinados estando él presente, Bruce Wayne decide vengarlos, con lo cual procura librar a Ciudad Gótica del crimen y la corrupción, en parte inspirado por el legado de su padre. De esta manera, comienza un camino, retratado en *Batman Begins* (2005), en el que conoce a la Liga de las Sombras, una agrupación dedicada a acabar con el mal del mundo. Este hecho remite a una convención del género que Eco (1978/2005) llama la *sociedad secreta*, en la cual una organización adopta a un personaje y lo entrena, tanto física como filosóficamente, cuyo resultado es la adopción de una “máscara” al final del proceso. Se debe subrayar que estos organismos pueden tener una base moral que remite al bien o al mal; en otras palabras, pueden formar paladines o villanos. Por esto,

el hecho de ser una sociedad le confiere a veces la apariencia legítima de un pacto social, si bien, al depender del capricho del héroe, se convierte en el artificio que permite a este último ampliar su rango de acción, aumentar su poder, y contar de paso con un fundamento que lo legitime (Eco, 1978/2005, p. 82).

En el caso de Batman, él adopta la mayoría de los principios y métodos de la Liga de las Sombras, aunque decide abandonarla al darse cuenta de que esta pretende destruir Ciudad Gótica al buscar extirpar toda su maldad. Wayne

piensa que la misericordia es un camino de redención; así, utilizando la figura del murciélago, la cual remite a una fobia de su infancia, crea su álter ego encapuchado.

Respecto de los antagonistas en la historia, su núcleo principal es la Mafia: esta encarna la amenaza constante de la metrópoli en las tres películas. El primer aspecto que sale a relucir es la posición social de estos actores: se localizan en estratos bajos. Sin embargo, los grandes jefes de estas “familias” son la excepción, sus miembros viven en las zonas urbanas más vulnerables, estas corresponden, incluso, al escenario de la lucha final en *Batman Begins* (2005). Esta configuración del mal cuenta con un movimiento que va de abajo hacia arriba: el peligro surge de las clases bajas e intimida a las altas. Se da, entonces, una lucha contra esta maldad, el superhéroe combate incansablemente estas fuerzas, pretende eliminarlas, mas no se pregunta por qué surgieron o por qué un grupo de personas cometió crímenes y delitos.

Otro aspecto característico de la Mafia es su nacionalidad. Dittmer (2013) señala que es muy usual que los enemigos de estos héroes representen rivalidades políticas de las naciones hegemónicas encargadas de su producción. En este caso, a lo largo del corpus de análisis, las agrupaciones son italianas, rusas y afrodescendientes –agrupaciones que han sido ‘amenazantes’ en la historia política de Estados Unidos–, lo cual apunta a una otredad enunciada respecto a un “Nosotros Ideal” blanco y estadounidense. Que los actores antagonistas sean extranjeros remite a una metáfora de la inundación, en la que un riesgo externo desequilibra un orden interno (Curtis, 2021; Philips, 2022); así, lo que no sigue un modelo hegemónico establecido es asociado con lo extraño y lo diferente. Esto es un trazo ideológico, ya que, siguiendo a van Dijk (2008), “por el hecho de ser sistemas de ideas de grupos sociales y movimientos, las ideologías no sólo dan sentido al mundo (desde el punto de vista del grupo), sino que también fundamentan las prácticas sociales de sus miembros” (p. 16).

La nacionalidad extranjera resulta ser una constante de la contraparte antagonista en la trilogía. Ra’s al Ghul y Bane, villanos de la primera y tercera entrega respectivamente, no tienen un origen específico; sin embargo, las alusiones realizadas en la narración remiten a una identidad proveniente de oriente medio. Intertextualmente, esta relación remite al “Nosotros Ideal” ya mencionado, el cual es personificado por Estados Unidos como potencia mundial y hace referencia a los conflictos políticos en los que ha participado durante las últimas décadas.

Ahora bien, una de las particularidades de los textos fílmicos estudiados es que el mal no siempre tiene un origen claro. En *The Dark Knight* (2008), el personaje del Guasón cambia constantemente la historia de su pasado, se hace referencia a cómo obtuvo las cicatrices que tiene en su rostro. De esta manera, obtiene un estatuto de maldad absoluta al no tener una base “histórica” que sustente sus acciones. Mediante esta modalidad de representación, se pierde la capacidad de indagar cómo se construye un sistema moral que busca el daño a terceros y se propone una solución que solamente contempla la fuerza bruta, lo cual evita la reflexión en torno a un problema social o psicológico relacionado a un individuo (Terrill, 2025).

El Guasón da pie al análisis en torno a la apariencia de los antagonistas. Siendo una de las principales convenciones del género (Coogan, 2006; Reynolds, 1994; Tomabechi, 2025), la máscara es un elemento fundamental en su constitución, por lo menos en lo referido a los principales antagonistas. Al igual que el superhéroe, estos asumen un “papel” que los destaca de la cotidianidad para llevar a cabo su misión. El Espantapájaros y Bane utilizan una indumentaria que incrementa su fortaleza y los identifica como oponentes de la figura protagonista; asimismo, el Guasón utiliza maquillaje y un vestuario característico con funciones similares. La “máscara” como factor de identificación permite crear un símbolo en torno a la persona y al objetivo que se desea perseguir, a un sistema moral específico; su cometido es permitir la adquisición de un rol.

Aunque no siempre se conoce el rostro detrás de la máscara, como en el caso del Guasón y Bane, cuando ocurre, se despliega un conflicto narrativo en el que la maldad asume dos facetas distintas, una en la cotidianidad del personaje y otra con el álter ego. Por ejemplo, el Dr. Crane utiliza su autoridad como psiquiatra para valorar criminales peligrosos y llevarlos a trabajar a su asilo; por otra parte, El Espantapájaros emplea su máscara para generar conmoción y alucinaciones en sus víctimas, ayudado de potentes drogas. Lo anterior facilita el conflicto de dos realidades, en una, los tintes suelen ser políticos y en la otra, tienden ser morales. Así, se van construyendo los obstáculos del superhéroe, teniendo que mostrar, en los relatos, fortaleza en los ámbitos de sus dos personalidades para superarlos.

Objetivos de los personajes

Batman, como personaje central de la trilogía, mantiene una unidad de motivación, su objetivo principal es similar, si no el mismo, en los tres textos fílmicos. Como consecuencia de su pasado traumático, Bruce Wayne comienza a desarrollar el ansia por combatir la injusticia, aterrorizar a quienes lo hacen

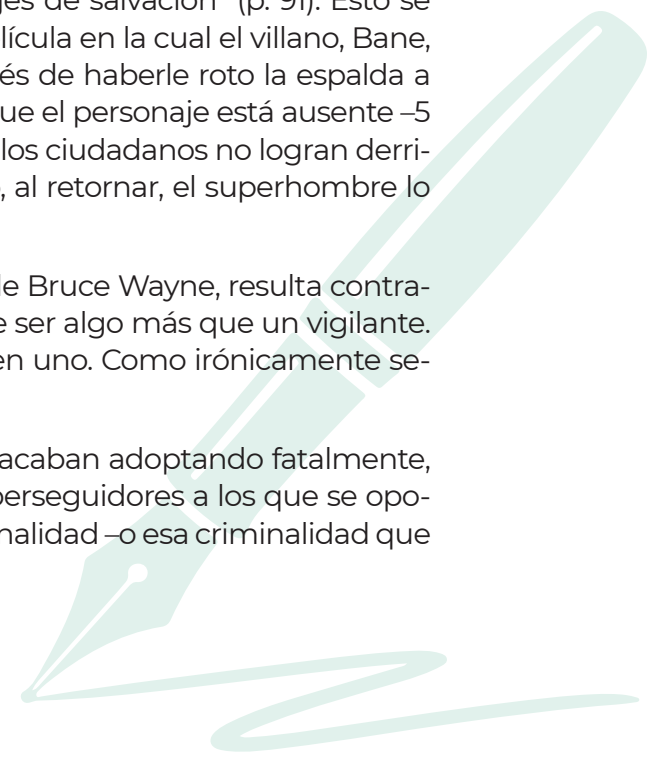
con los indefensos; con esto, espera librar a Ciudad Gótica de la corrupción. Esta línea argumentativa es la base para construir a su álter ego, así utiliza al “caballero oscuro” como medio para inspirar a sus compatriotas y como símbolo de esperanza en tiempos difíciles.

Esta concepción del bien resulta filantrópica, pues encuentra su espíritu en la caridad. Como señala Eco (1965/2011), las hazañas de estos personajes se muestran como una acción altruista, un favor que hacen “desinteresadamente” a una comunidad, la cual es cerrada. Una idea recurrente en el universo fílmico es la del “vaso lleno”: Wayne es tan privilegiado, a nivel de recursos como de intelecto, que debe “regar” un poco de sus beneficios al pueblo, liberarlo de su decadencia (Muñoz-González, 2017). Así, la redención es descendente, llega desde las clases superiores que gozan de un estatus que las obliga a asumir un papel de gendarme; en contraposición, como se observó en el apartado anterior, de la maldad, la cual escala de manera ascendente desde los estratos económicamente más desfavorecidos (McKoy, 2024).

Por ende, el rescate a la urbe, en esta propuesta narrativa, solo se puede dar gracias a la intervención del superhéroe, lo que expone la selección de un sistema moral hegemónico por seguir. Siguiendo a Eco (1978/2005), toda la gesta heroica se basa en la concepción de “bien” que una persona con cualidades extraordinarias realiza, esta no considera lo que toda la población desea o necesita, nada más la impone como único camino de rectitud. De esta manera, “en medio del frenesí de su virtud, vuelve a situar una y otra vez a la plebe en su papel de subalterna, y actúa con una violencia represiva tanto más mistificada por cuanto adopta los ropajes de salvación” (p. 91). Esto se evidencia en *The Dark Knight Rises* (2012), película en la cual el villano, Bane, declara Ley Marcial en Ciudad Gótica, después de haberle roto la espalda a Batman y desterrarlo. En todo el tiempo en que el personaje está ausente –5 meses de acuerdo con la historia– la policía y los ciudadanos no logran derribar al régimen del antagonista; sin embargo, al retornar, el superhombre lo hace en tan solo 12 horas.

La intención de crear un símbolo, por parte de Bruce Wayne, resulta contradictoria, ya que él mismo declara su deseo de ser algo más que un vigilante. No obstante, para lograrlo debe convertirse en uno. Como irónicamente señala Eco (1978/2005), estos vengadores

nacen con el fin de defender al pueblo y acaban adoptando fatalmente, además de los métodos, el rostro de los perseguidores a los que se oponen, esa virtud que lleva una vida de criminalidad –o esa criminalidad que se presenta como virtud. (p. 87).



Por otra parte, en *Batman Begins* (2005), las fuerzas antagonistas tienen dos formas. La primera es la Mafia, en la cual Carmine Falcone es su líder, y procura expandir su influencia y poder en Ciudad Gótica a través de sobornos a las autoridades gubernamentales. Este cuerpo de villanos es movilizadado por la ambición, por el dinero, y sus miembros, como ya se mencionó, forman parte de poblaciones socialmente vulnerables. La “familia” es una figura que se presenta en toda la trilogía con las mismas intenciones, que va cambiando, de modo evidente, de cabeza.

La segunda se refiere a Ra's al Ghul, líder de la Liga de la Sombras, y principal mentor de Bruce Wayne en su camino a convertirse en Batman. Al Ghul busca combatir el mal, sugiriendo la venganza como camino. La organización que lidera tiene la filosofía de purgar lo corrupto a través de la destrucción; así, en el universo narrativo, han acabado con grandes imperios, como el romano, y pretenden hacerlo con Ciudad Gótica. Para esto, se alía con el Dr. Crane, quien asume el rol de El Espantapájaros, con la intención de contaminar el agua del lugar con una toxina que puede llegar a causar alucinaciones, por consiguiente, el pánico colectivo.

El conflicto de esta historia ocurre entre dos concepciones de acabar con la decadencia. Ambas corrientes señalan a un victimario: Wayne a la Mafia y a los funcionarios corruptos, y Ra's al Ghul a toda la población que permitió los abusos. Es decir, la diferencia radica en la personificación de la causa. Así, las dos posturas pretenden asumir un rol de demiurgo que finalice con el mal de una sola vez; en ningún momento se cuestiona el carácter sistémico de los vicios que critican, las razones de que sucedan. Finalmente, Batman vence, pero sigue postulando la existencia de culpables en torno a la enfermedad de la metrópoli y su deseo por acabarlos, nunca se pregunta si, por ejemplo, se deba terminar más bien con el desempleo.

The Dark Knight (2008) muestra al villano, quizás, más sugerente en términos narrativos: el Guasón. Este representa a la calamidad pura, reclama que, con el advenimiento del “caballero oscuro”, el mundo criminal, el *underworld*, perdió su norte, la capacidad de intimidar con que gozaba. Así, asume toda la teatralidad característica de Batman, tanto en su identidad como en sus acciones. Su objetivo fundamental es el caos, ver al mundo arder; no por nada, razona que “no se trata del dinero, sino de mandar un mensaje” (min. 104).

Para lograrlo, de primera entrada en el relato, el Guasón propone matar al hombre-murciélago. No obstante, cambia de parecer y señala que necesita de un héroe para lucir su maldad: siente que su contraparte lo completa. Es así como se convierte en un personaje meta-referencial en el sentido de que

parece entenderse a sí mismo como un actor contenido en una historia del género de superhéroes; comprende su rol como antagonista y el de su contraparte, Batman, con lo que sugiere una lucha eterna, el disfrute del *esquema iterativo* clásico de estas narraciones (Eco, 1965/2011), el cual comprende justamente una progresión en donde el héroe siempre debe afrontar un obstáculo generado por un contrincante. En otras palabras, es como si el Guasón hubiera leído libros de Umberto Eco y hubiera decidido convertirse en villano.

Su anhelo por la destrucción, por la vorágine, se plasma en el lema de su misión: “introduzca un poco de anarquía, trastorne el orden establecido, y todo se vuelve caos” (min. 110:24). Esto se plasma en su intento por transformar a Harvey Dent, fiscal general de Ciudad Gótica, en un ser despiadado que busca venganza después de haber sido desfigurado y de haber sufrido la muerte de su prometida. Por su lado, Wayne pretende que sea una figura asociada con el heroísmo ciudadano, con el deber cívico.

Semióticamente, de acuerdo con lo propuesto por Kristeva (1974), el intento de Batman de asociar a Dent con lo heroico equivale a un esfuerzo por establecer un símbolo, una figura trascendente con un significado casi fijo que posee una función social; mientras que el deseo del Guasón de transfigurarlos en un villano, Dos Caras, se asimila a la vida de un signo, entidad cambiante, con distintos significados dependiendo del contexto, que tiene la posibilidad de ser ambigua. Las ideologías operan ayudándose de la fijación de símbolos que remiten a algún elemento de un sistema de valores y sentidos hegemónico; en este caso, Batman pretende construir uno para los ciudadanos de Ciudad Gótica, con lo cual evidencia un fin moral guiador de su misión.

La ideología del “caballero oscuro” termina por desvelarse en *The Dark Knight Rises* (2012), esta es casi el punto de toda la lucha de la historia. El relato muestra a Bane, un mercenario despiadado, y a Miranda Tate, hija de Ra's al Ghul que se hace pasar por una exitosa empresaria, intentado terminar el destino que la Liga de las Sombras le había adjudicado a Ciudad Gótica en la primera parte de la trilogía. Así, el medio utilizado para alcanzar el objetivo de los antagonistas es la revolución política y armada.

Bane es presentado como el caudillo de un movimiento paramilitar que critica los excesos de la clase rica de la urbe, muestra la dominación histórica de una oligarquía que ha explotado a la clase trabajadora; de esta manera, ataca la Bolsa de Valores con la intención de señalar a sus enemigos y de hacerle perder a Bruce Wayne toda su fortuna. Este villano ejecuta un ataque a la economía, enuncia como culpable de la decadencia a la desigualdad a un sistema que beneficia a pocos, en lugar de muchos. Este argumento se encuentra históricamente situado en el contexto del estreno de la película, tiene

como base una crisis económica que ha abierto la discusión en torno a cómo se distribuye la riqueza.

Asimismo, el mercenario cree en el “poder de la gente”, por lo tanto, después de atacar a los sectores ricos de Ciudad Gótica, instaura un Estado popular en el que se enjuician los crímenes cometidos por personas con un nivel socioeconómico alto en contra del pueblo; igualmente, sugiere la abolición de la propiedad privada, es decir, expropiar los inmuebles de los sujetos enjuiciados a favor de los más necesitados. Como se puede observar, este adversario recrea la figura de un revolucionario marxista que busca subvertir un orden injusto y reconoce una lucha de clases. Lo anterior se refleja en un discurso que da, después de haber comenzado la toma armada:

¿Aceptan la renuncia de todos los mentirosos, de los corruptos? Tomaremos Ciudad Gótica de los corruptos, los ricos, los opresores de generaciones quienes los han controlado a ustedes con mitos de oportunidades. Y se la devolveremos: Ciudad Gótica es de ustedes. Nadie interferirá, hagan lo que deseen. (min. 98:20).

Así, Bane busca atacar un *status quo* no solamente con una lucha armada, sino también con la destrucción de un orden semiótico al procurar la caída del símbolo de Harvey Dent, esto revela la maldad que, al final, tuvo el personaje. Por el contrario, Batman defiende el modelo hegemónico de la oligarquía, de la cual él forma parte, luchando para restaurar la estructura socioeconómica anterior a la agresión.

La subversión al orden dominante, centrado en un pequeño grupo con gran poder económico y político, es representada en el texto fílmico con inciviliización, como si fuera la única vía posible para hacerlo. Parece señalarse que, cuando se critica lo hegemónico, surge el caos. La propuesta discursiva de esta película, en particular, resulta conservadora, estática, simbolizante. Incluso, Selina Kyle, quien se configura como adversaria al inicio del relato, al criticar también a los sectores ricos, cambia de parecer cuando comienzan las cortes marciales y después se alía con el superhéroe, para ayudar en el combate por tomar de nuevo la ciudad.

Acciones de los personajes

Tanto el tipo como la repercusión de los eventos motivados por los personajes principales de la trilogía son muy similares. El punto de diferencia equivale al objetivo que los mueve, su fin moral, lo cual ayuda a crear el efecto “*mone-da*” mencionado.

En el caso de Bruce Wayne, utiliza los recursos tecnológicos de su empresa familiar para llevar a cabo su misión. Se podría decir que sin estos, derivados de una riqueza tecnócrata, no podría haber creado al “caballero oscuro”. El poder del superhéroe, uno de los rasgos esenciales de su identidad (Brown, 2018; Coogan, 2006), radica en su capacidad adquisitiva: si bien cuenta con una gran habilidad física, necesita de sus diversos instrumentos para ser realmente Batman.

El principal accionar del repertorio de villanos implica atentar contra la propiedad privada (Hassler-Forest, 2012; Muñoz-González, 2017; Taylor, 2025), lo cual se evidencia con Bane, quien no solamente la ataca sino que, en cierta forma, proclama su abolición con aires revolucionarios; asimismo, el Guasón conforma un atentado a la principal unidad de ese sistema que coloca la propiedad privada en su centro al declarar que no le interesa el dinero, sino el caos, y quema una montaña de billetes pertenecientes a la Mafia. Otro modo de comportamiento se refiere a la “contaminación”: la corrupción se transmite, ya sea a través de sobornos, como en el caso del cuerpo policial y el servicio gubernamental, o de la conversión, así Harvey Dent es un ejemplo de un hombre limpio al cual se tiente y cae.

Todas las confabulaciones de los antagonistas obligan al superhéroe a interponerse y subsanar el daño hecho. No obstante, esta intervención implica una serie de daños colaterales prácticamente iguales a los cometidos por los malhechores. En otras palabras, Batman, en su intento por detener a un villano, realiza acciones similares a este. Así, por ejemplo, es usual verlo invadiendo inmuebles que no le pertenecen para investigar el paradero de una persona o destruyendo automóviles ajenos en el intento de atrapar a un adversario. Pero el mayor efecto de la “batalla del bien contra el mal” es el daño al erario: todas las persecuciones tienen como consecuencia la destrucción de carreteras, edificios, puentes o infraestructura estatal de algún tipo. Esto se justifica con su intención, la finalidad que alberga.

Los relatos explican, de cierta manera, la destrucción acaecida por el héroe: “el fin justifica los medios”. En estas acciones acontece una *suspensión temporal de la ética*, de las normas sociales de convivencia y comportamiento, para lograr la misión del “vengador iluminado”. En cierta manera, un sistema democrático se anula a sí mismo y delega en una figura autoritaria su salvación, como si fuera la única posibilidad. Por ejemplo, en *The Dark Knight* (2008), Batman convierte todos los celulares de Ciudad Gótica en un sonar que le permite espiar a toda la población para conocer el paradero del Guasón, sin importarle el derecho a la privacidad de los ciudadanos; todo con tal de realizar la voluntad del “caballero oscuro”. Lo anterior se convierte en una

intervención que brota, también, del contexto de producción de la película y acicala el debate centrado en la difuminación de límites entre la esfera pública y la privada por causa de las nuevas tecnologías.

El género narrativo en estudio despliega, así, una colección de acciones que, al estudiarse con detalle, resultan muy similares. Incluso, quienes las ejecutan de forma usual coinciden en apariencia: tienen una máscara o un disfraz que les otorga una cierta identidad. El quid de la cuestión halla su terreno en el sistema moral que las sustenta. Los antagonistas son combatidos porque profesan abiertamente el mal, mientras que el superhéroe puede utilizar todos los caminos posibles para alcanzar la virtud. Aunque es habitual en los modelos narrativos más tradicionales comenzar con la agresión del villano, lo cual obliga al protagonista a repararla (Freire-Sánchez y Lopera-Mármol, 2025; Propp, 2011), en estas historias, las acciones del héroe para contrarrestar un perjuicio inicial son iguales o mayores, en cuanto a consecuencias, que las de su contrincante. ¿Será obligado Batman a pagar todas las carreteras que ha destruido? ¿Por eso usa máscara y capa?

En esta sección se han expuesto elementos de un discurso ideológico que baña toda la trilogía Batman de Christopher Nolan, el cual corresponde a la manifestación narrativa de los ideologemas (Jameson, 1981). A continuación, se detallará la operación ideológica en estudio y su formación conceptual como sistema de valores.

DISCUSIÓN: LA IDEOLOGÍA DEL “CABALLERO OSCURO” ASCIENDE

Tomando la trilogía Batman, analizada como muestra de las posibilidades de un género narrativo de ficción, se puede señalar su relación intertextual con un contexto sociocultural. Así, su contenido reproduce ciertas nociones o conceptos pertenecientes al sistema hegemónico al cual está adscrito (AlAwadhi y Dittmer, 2022; Chan, 2025). Esto genera un *sentido de localidad específico* con proyecciones de generalidad; es decir, una comunidad cerrada –en este caso, Estados Unidos– se sugiere como el centro de un universo, que si bien es narrativo, apunta a un ideal, un modelo-a-seguir, al ser el objeto de lucha del superhéroe y sus contrincantes.

Toda la gesta es *centralizada*, el accionar radica en un personaje único: Batman. Aunque en un esquema actancial tradicional (Hébert, 2019; Greimas, 1976) se pueden identificar auxiliares que ayudan al sujeto principal a tener éxito en su lucha por el objeto de deseo, este es el único capaz en toda la

propuesta narrativa de poder solucionar la peripecia: la amenaza incumbe a todos los habitantes de Ciudad Gótica, mas solamente uno, de estirpe especial, lo puede lograr. Así, esta figura se perfila como un *deus ex machina* que enmienda un tumulto social creado por un malhechor. En los relatos, una amenaza solo es resuelta a través de una persona que utiliza su fuerza “extraordinaria” para extirparla, no hay cabida para otro tipo de consideraciones y si se dan, fallan en su intento; se representa una solución *unidireccional*.

Estas narraciones resultan consolatorias al postular que puede existir una fuerza capaz de extirpar todo el mal de una sola vez. Para Jameson (1981), lo anterior muestra una gran preocupación cultural que se intenta subsanar en un producto narrativo; es decir, las deficiencias de una estructura social se solventan en una estructura de ficción.

De esta manera, se logra entrever la lectura de una lógica de causa y efecto, una concepción de las problemáticas de un sistema social. Los textos fílmicos analizados conciertan una visión de mundo en la cual el *mal es personificado*; por ende, si se combate y se tiene éxito en esto, va a desaparecer por completo. Se observa, de nuevo, una metáfora de la inundación (Campos y Tristán, 2009; Sandoval, 2002), en la que una entidad externa invade un orden establecido que, idílicamente, funcionaba de forma óptima antes de la agresión. Bajo esta perspectiva, la corrupción y la decadencia son personas, y no elementos o manifestaciones estructurales de una sociedad.

Si bien la configuración del mal pasa por la construcción de villanos (Ra's al Ghul, el Guasón, Bane ...), también se posiciona desde una *determinada clase social*. El mundo criminal de Ciudad Gótica hace efervescencia desde los sectores bajos: en especial en *Batman Begins* (2005), la pobreza se asimila a la delincuencia. En cambio, un sector privilegiado, adinerado, gesta a la persona que puede conseguir la salvación. Narrativamente, entonces, la depravación nace en la miseria e intenta escalar hacia arriba, contaminando todo en su camino; mientras que, la virtud, la decencia, proviene de la burguesía, y su recorrido es descendente, de arriba hacia abajo, amparado en el altruismo y filantropía de sus miembros.

Como se esbozó en la sección pasada, desde un punto de vista semiótico/discursivo, una ideología convierte ciertos signos en símbolos, siguiendo a Kristeva (1974), en el entendido de que los primeros son cambiantes, transformadores y representan la capacidad del proceso de significación, mientras que los últimos son estáticos, fijos, remiten a un significado social de importancia considerable. En *The Dark Knight* (2008), hay una contienda por convertir a Harvey Dent en héroe (símbolo de la virtud cívica) o en villano (signo de la

vinganza, inestable, obra en el bajo mundo sin mucha visibilidad). Si ya el proyecto de Bruce Wayne dedicado a construir un superhéroe era ideológico, este esfuerzo se manifiesta como totalmente *ideologizante*. Desde su concepción, Batman corresponde a la iniciativa de crear una ideología, lo cual se expande al querer dilatar su rango de influencia.

Las tres películas analizadas muestran un sistema de valores con manifestaciones narrativas que constituyen ideologemas (Jameson, 1981). El presente abordaje narrativo cuenta con tres principales que señalan un aparato ideológico que opera a través del discurso. Estos pueden encontrarse en los villanos principales; en la conflagración para salvar a Ciudad Gótica, Batman defiende una serie de valores semióticos que sus antagonistas desean atacar.

El primer ideologema es el de *orden social*, el cual es representado por Ra's al Ghul. Este malhechor critica una estructura que ha permitido la proliferación de la corrupción en distintas esferas de la vida cotidiana de la metrópoli, por lo tanto, busca destruirla. El orden criticado consiste en clases sociales muy rígidas, con fuertes raíces, que desarrolla una gama de posibilidades para cada "casta". Bruce Wayne argumenta que la salvación está en la toma de consciencia, por parte de los ciudadanos, del mal que los asecha; así, el cambio actitudinal es lo que repara una sociedad, no su reestructuración.

El Guasón corresponde al ideologema de *capital*. Motivado por la cruda ansiedad de generar el caos, este personaje no busca ninguna retribución monetaria en su accionar; es decir, obra de manera perversa solamente por diversión, no por ambición material. Incluso, a lo largo del texto fílmico, se burla de la necesidad que tiene el criminal común por el dinero. Esta línea discursiva se equipara con la pérdida de la razón, representada en toda la indumentaria del villano y en su evidente locura. Así, un intento por "salirse de la norma" se muestra como generador de anarquía, cuya consecuencia es toda la hazaña que desarrolla Batman.

Por último, el tercer ideologema es encarnado por Bane y se refiere al *sistema político*. Este enemigo señala a la clase dominante de Ciudad Gótica, y a las políticas que la sustentan, como la culpable de sus calamidades, lo cual lo lleva a crear un estado paramilitar. La democracia, entonces, es puesta en vela y se sustituye por un orden tiránico. No obstante, y de manera contradictoria, bajo el liderazgo de Bane, la población de Ciudad Gótica realmente toma el poder y gobierna bajo el mandato del "pueblo", factor que debería de haberse cumplido bajo los principios de una propuesta democrática. Como se observó en este artículo, Batman asume un rol autoritario, guiado por un sistema moral individual –que en el fondo remite a su origen burgués–, y de

la misma manera en que Bane realiza su *coup d'état*, retoma el poder político de nuevo e instaura una “democracia” en la que no gobierna el pueblo, sino unos pocos.

Estos tres ideologemas conforman la base de una ideología que se despliega en los textos fílmicos, ideología conservadora centrada en un sistema político y económico específico controlado por un reducido sector hegemónico. Así, discursivamente, se propone una triada, conformada por un orden, capital y estructura, que mantiene una estabilidad social. El desequilibrio en alguno de estos aspectos obliga a lanzar una defensa absoluta, en la cual el “caballero oscuro” es su máximo defensor. Batman es el estandarte de la política de Ciudad Gótica, política que, en el fondo, tiene pocos héroes y muchos villanos.

CONCLUSIONES

Este artículo presentó el funcionamiento de una ideología específica embebida en un discurso cinematográfico. El auge de los superhéroes en el panorama mediático global se convierte en un indicador para analizarlos y comprender su función cultural. Estas figuras son ideologizantes en sí, por lo cual es una necesidad su estudio desde un contexto que cambia constantemente y vierte sus inquietudes políticas en formas narrativas (Albarrán-Torres y Burke, 2025; He, 2025; Plotz, 2024). En estas historias, la intertextualidad se despliega no solamente al conectar con un género de ficción de amplio millaje (Coogan, 2006; Dittmer, 2013; Reynolds, 1994; Taylor, 2025), sino en la interpretación de la realidad desde la cual se producen y en la representación de los conflictos sociales de su actualidad que, de algún modo, se pretende hacer.

Apuntar que Christopher Nolan, como realizador, apoya cabalmente un determinado modelo hegemónico es difícil. Indudablemente, sus argumentos siguen una serie de convenciones amparadas en un género narrativo. Quizás, su intención sea la de revelar una estructura sociocultural que se ejercita de forma cotidiana, estructura de la que, de alguna manera, nos guste o no, formamos parte; después de todo, la materia prima de una narración es la realidad. Aunque Batman como símbolo de la burguesía sale victorioso al final, la importancia de las películas de Nolan radica en que muestran conflictos políticos vigentes a una audiencia masiva e incitan una discusión a su alrededor. En definitiva, esta trilogía comprende entretenimiento de alto calibre.

Siguiendo esta tónica, esta trilogía comprende tres textos fílmicos que son matizados desde un punto de vista de ideología política (Terrill, 2025). Como ya se analizó, las posturas de personajes como el Guasón o Bane correspon-

den a cuestionamientos al orden existente, al poder de sectores hegemónicos y a la lógica del capital. El que estas representaciones sean parte de productos de consumo masivo que han dejado una gran huella en la cultura popular contemporánea puede implicar presentar a distintos segmentos de audiencias críticas, los cuales no se está acostumbrado a ver o escuchar (Curtis, 2021; Freire-Sánchez y Lopera-Mármol, 2025). Dicho de otro modo, las tres películas se desarrollan desde una riqueza discursiva compleja y, en cierta manera, hasta contradictoria.

Este artículo se centró únicamente en un análisis textual, el cual comprueba una disposición semiótica movilizadora por un proyecto ideológico que se encuentra detrás. No obstante, resulta imprescindible considerar todo el proceso de comunicación en el cual se dinamizan los relatos de superhéroes, para discernir su rol en la cultura contemporánea desde una óptica más integral; en este sentido, comprobar empíricamente las experiencias de emisión y recepción es crucial para lograr el cometido.

Así, se propone continuar el abordaje sugerido por Siles y Boczkowski (2014): la necesidad de integrar el estudio de la *producción, consumo, materialidad* y *contenido* en la comprensión de las tecnologías mediáticas, para constituir un enfoque interdisciplinario, cosmopolita. Esta propuesta tiene un gran potencial de expandirse al estudio del proceso de comunicación, pues permite entender la dinámica por la que pasa un producto comunicativo, además, sugiere que los procesos de interpretación se desarrollan en constante transformación y movimiento; asimismo, permite indagar otras esferas de investigación, como la correspondencia entre narraciones y materialidad. En futuros trabajos, se espera entender la relación de estos cuatro puntos cardinales en el género narrativo de ficción examinado.

Entender las narrativas, y a los medios de comunicación, implica entendernos a nosotros mismos. El héroe y su antagonista no son tan diferentes, ambos representan un sistema de valores a partir del cual se desarrolla el punto de vista de un relato, el cual beneficia a uno en detrimento del otro; al final, un villano es un superhéroe para sí mismo, en su propia perspectiva. En el epílogo de *Batman Begins* (2005), el teniente James Gordon muestra una preocupación muy sugerente: ¿un vengador enmascarado obliga a sus contrincantes a, también, usar una máscara? Tal vez, de la misma forma en que la Ley engendra al criminal (Foucault, 1976), un superhéroe gesta a su rival.

Las historias analizadas evidencian una conciencia cívica, mas no una política. El hombre-murciélago no se detiene a pensar en cuál fue el contexto que permitió la corrupción en Ciudad Gótica, solamente combate los efectos de

unas causas que no cuestiona. Quizás, Bruce Wayne podría usar su influencia para motivar acciones o leyes que reduzcan el desempleo y la desigualdad en la metrópoli que tanto desea defender. Bane, en *The Dark Knight Rises* (2012), no se equivoca en sus alegatos: la dominación puede hacerse pasar por un orden “ideal”. En ocasiones, no es necesario ponerse una máscara para salvar al mundo, sino que basta con pensar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, G. (1997). *Teoría general de la información*. Madrid: Cátedra.

Acu, A. (2016). Time to Work for a Living: The Marvel Cinematic Universe and the Organized Superhero. *Journal of Popular Film and Television*, 44(4), 195-205. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/01956051.2016.1174666>

Albarrán-Torres, C. y Burke, L. (2025). Postcolonial Superheroes: Unmasking Black Panther: Wakanda Forever and Namor, Its Mesoamerican Antihero. *Quarterly Review of Film and Video*, 42(3), 872-898. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/10509208.2023.2245319>

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

AlAwadhi, D. y Dittmer, J. (2022). The figure of the refugee in superhero cinema. *Geopolitics*, 27(2), 604-628. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14650045.2020.1820484>

Alejandro, A. y Zhao, L. (2024). Multi-method qualitative text and discourse analysis: A methodological framework. *Qualitative inquiry*, 30(6), 461-473. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/10778004231184421>

Andrews, S. Skoczylis, J. (2022). Prevent, ideology and Ideological State Apparatus: Analysing terrorism prevention policies using Althusser's framework. *Millennium*, 50(2), 405-429. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/03058298211063929>

Bagger, C. (2020). Superheroes or Group of Heroes? The Avengers as Multiple Protagonist Superhero Cinema. *Academic Quarter| Akademisk kvarter*, 20, 37-60. Recuperado de <https://doi.org/10.5278/ojs.academicquarter.vi20.5847>

Bennett, T. J. (2024). Kristeva as semiotician today. *Acta Nova Humanistica: A Journal of Humanities Published by New Bulgarian University*, 1(1), 83-100. Recuperado de <https://doi.org/10.33919/ANHNB.U.24.1.6>

- Boczkowski, P. J. y Siles, I. (2014). Steps toward Cosmopolitanism in the Study of Media Technologies: Integrating Scholarship on Production, Consumption, Materiality, and Content. En T. Gillespie, P.J., Boczkowski y K.A. Foot (Eds.), *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality and Society*. Massachusetts: MIT Press.
- Brown, J. A. (2018). *Batman and the Multiplicity of Identity: The Contemporary Comic Book Superhero as Cultural Nexus*. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9780203731666>
- Butler, J. (2024). *Who's afraid of Gender?* New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Caballero-Mengíbar, A. (2015). Critical discourse analysis in the study of representation, identity politics and power relations: a multi-method approach. *Communication & Society*, 28(2), 39-54. Recuperado de <https://doi.org/10.15581/003.28.35957>
- Campbell, J. (1972). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campos, A. y Tristán, L. (2009). *Nicaragüenses en las noticias: textos, contextos y audiencias*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Chan, T. T. (2025). The making of an Oceanic superhero: Dwayne Johnson, mixed identity, and non-conforming heroism in Black Adam (2022). *Celebrity Studies*, 1-17. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/19392397.2025.2540769>
- Chouliaraki, L. (2024). *Wronged: The weaponization of victimhood*. New York: Columbia University Press.
- Chouliaraki, L. (2025). Discourse and Mediation: A Historical Overview of Theoretical Narratives and Research Agendas. *The Greek Review of Social Research*, 165, 75-94. Recuperado de <https://doi.org/10.12681/grsr.42208>
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (2010). Critical discourse analysis in organizational studies: Towards an integrationist methodology. *Journal of management studies*, 47(6), 1213-1218. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00883.x>
- Coogan, P. (2006). *Superhero: the secret origin of a genre*. Austin : MonkeyBrain Books.
- Couldry, N. (2003). *Media Rituals: A Critical Approach*. London & New York: Routledge.

- Couldry, N. (2024). Hermeneutics for an anti-hermeneutic age: What the legacy of Jesús Martín-Barbero means today. *Media, Culture & Society*, 46(3), 659-667. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/01634437231217176>
- Couldry, N. y Hepp, A. (2017) *The Mediated Construction of Reality*. United Kingdom: Polity.
- Curtis, N. (2021). Superheroes and the mythic imagination: order, agency and politics. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 12(5), 360-374. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/21504857.2019.1690015>
- Dittmer, J. (2013). *Captain America and the Nationalist Superhero*. Pennsylvania: Temple University Press.
- Eco, U. (1965/2011). *Apocalípticos e Integrados*. España: Debolsillo.
- Eco, U. (1978/2005). *El superhombre de masas*. España: Debolsillo.
- Fairclough, N., Mulderrig, J. y Wodak, R. (2011). Critical Discourse Analysis. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies: a multidisciplinary introduction* (pp. 357-378). London: Sage.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Freedden, M. (2021). *Ideology studies: New advances and interpretations*. London & New York: Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9781003186151>
- Freire-Sánchez, A. y Lopera-Mármol, M. (2025). Deconstruction of the superhero subgenre in *The Boys*: A social satire through characters with mental disorders. *Critical Studies in Television*, 1-19. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/17496020251360014>
- Glenzer, K. (2021). Toward equity: Power, cultural hegemony, and organizations. *Action Research*, 19(4), 609-613. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/14767503211060558>
- Greimas, A.J. (1976). *Semántica Estructural*. Madrid: Editorial Gredos.
- Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, y P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 128-138).: Hutchinson.
- Hassler-Forest, D. (2012). *Capitalist superheroes: Caped crusaders in the neo-liberal age*. United Kingdom: Zero Books.

- He, W. (2025). The spirit of sports as ideology: a theoretical framework. *Sport, Ethics and Philosophy*, 19(1), 79-94. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/17511321.2024.2402687>
- Hébert, L. (2019). *An Introduction to Applied Semiotics: Tools for Text and Image Analysis*. London & New York: Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9780429329807>
- Iledema, R. (2003). Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2 (1), 29-57. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1470357203002001751>
- Iyer, S. (2024). From Film to Franchise: The Rise of Cinematic Universes and Their Impact on Global Cinema. *Shodh Sagar Journal of Language, Arts, Culture and Film*, 1(2), 14-20. Recuperado de <https://doi.org/10.36676/jlacf.v1.i2.14>
- Jäger, S. (2008). Entre las culturas: caminos fronterizos en el análisis del discurso. *Discurso & Sociedad*, 2 (3), 503-532.
- Jameson, F. (1981). *The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act*. New York: Cornell University Press.
- Kahler, J. (2021). The many masks of Dr Henry Pym: Alter ego, identity, disability and personality of a founding Avenger. *Film, Fashion & Consumption*, 10(1), 299-311. Recuperado de https://doi.org/10.1386/ffc_00026_1
- Kristeva, J. (1974). *El texto de la novela*. Barcelona: Editorial Lumen.
- McKoy, M. (2024). Great power and great responsibility: Exploring the politics of the superhero genre. *New Political Science*, 46(1), 101-106. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/07393148.2024.2306743>
- Meyfian, R. E. (2024). Through superheroes, America spreading religious propaganda. *Journal of Religion and Linguistics*, 1(2), 94-104. Recuperado de <https://doi.org/10.31763/jorel.v1i2.10>
- Miller, C. R. (2016). Genre innovation: Evolution, emergence, or something else? *The journal of media innovations*, 3(2), 4-19. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5617/jmi.v3i2.2432>
- Mills, A. (2013). *American theology, superhero comics, and cinema: The Marvel of Stan Lee and the revolution of a genre*. London & New York: Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9780203754047>
- 

- Morley, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Muñoz-González, R. (2017). Masked thinkers? Politics and ideology in the contemporary superhero film. *Kome –An International Journal of Pure Communication Inquiry*, 5(1), 65-79. doi: 10.17646/KOME.2017.14
- Muñoz-González, R. (2024). *Young People, Media, and Nostalgia: An Ethnography of How Youth Imagine Their Lives*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003514817>
- O'Neill, R. (2018). *Seduction: Men, Masculinity and Mediated Intimacy*. United Kingdom: Polity.
- Plotz, B. (2024). "Why is your body a different shape?" fatness and masculinity in the superhero film. *Fat studies*, 13(1), 66-78. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/21604851.2023.2170551>
- Posada, T. (2025). Cinematic Rupture: The Growing Pains of Superhero Comics Remediation. *Journal of Popular Film and Television*, 1-16. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/01956051.2025.2509875>
- Philips, M. (2022). Violence in the American imaginary: Gender, race, and the politics of superheroes. *American Political Science Review*, 116(2), 470-483. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0003055421000952>
- Propp, V. (2011). *Morfología del Cuento*. Madrid: Akal.
- Reynolds, R. (1994). *Superheros, a modern mythology*. United States: University Press of Mississippi.
- Roderick, I. (2018). Multimodal critical discourse analysis as ethical praxis. *Critical Discourse Studies*, 15(2), 154-168. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/17405904.2017.1418401>
- Romero-Rodriguez, L. M., Civilá, S. y Aguaded, I. (2021). Otherness as a form of intersubjective social exclusion: Conceptual discussion from the current communicative scenario. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 19(1), 20-37. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/JICES-11-2019-0130>
- Sandoval, C. (2002). *Otros amenazantes: los nicaragüenses y la formación de identidades nacionales en Costa Rica*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- Slemon, A. (2025). Absences and Silences in Critical Discourse Analysis: Methodological Reflections. *International Journal of Qualitative Methods*, 24, 1-10. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/16094069251321250>
- Statham, S. (2022). *Critical discourse analysis: A practical introduction to power in language*. London & New York: Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9780429026133>
- Taylor, J. C. (2025). *The Superhero Blockbuster: Adaptation, Style, and Meaning*. United States: The University Press of Mississippi. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/jj.25465118>
- Terrill, R. E. (2025). *Tricksters of Gotham: The Joker, the Batman, and the Christopher Nolan Trilogy*. London & New York: Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9781003615552>
- Tomabechi, N. (2025). *Supervillains: The Significance of Evil in Superhero Comics*. United States: Rutgers University Press.
- Ural, H. (2023). Rethinking affective publics as media rituals through temporality, performativity and liminality. *Media, Culture & Society*, 45(5), 1036-1049. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/01634437231155557>
- Van De Mierop, D. (2021). The Narrative Dimensions Model and an exploration of various narrative genres. *Narrative Inquiry*, 31(1), 4-27. Recuperado de <https://doi.org/10.1075/ni.19069.van>
- van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthopos*, 186, 23-36.
- van Dijk, T. (2005). Política, ideología y discurso. *Quórum Académico*, 2(2), 15-47.
- van Dijk, T. (2008). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Vergara, A. (2010). *El discurso alarmista en la televisión en Costa Rica: el discurso sobre la criminalidad en los textos informativos* (Tesis para optar al grado de doctorado). Alemania: Universidad de Bremen.
- Voloshinov, V.N. (1973). *Marxism and the philosophy of the language*. New York: Seminar Press.

Wildfeuer, J. (2014). *Film discourse interpretation: Towards a new paradigm for multimodal film analysis*. London & New York: Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/978020376620>

Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Gran Bretaña: Oxford University Press.

Zaborowski, R. y Hovden, J. F. (2024). The space of immigrant discourse in the European press: Lessons from the "refugee crisis". *MedieKultur: Journal of media and communication research*, 40(77), 031-053. Recuperado de <https://doi.org/10.7146/mk.v40i77.141528>

Zappelli, G. (2010). *Guión: escritura activa*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Žižek, S. (2003). El espectro de la ideología. En S. Žižek (Comp.), *Ideología: un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Žižek, S. (2012). The Politics of Batman. *New Statesman*. Recuperado de <http://www.newstatesman.com/culture/culture/2012/08/slavoj-%C5%BEi%C5%BEek-politics-batman>

Zornado, J. y Reilly, S. (2021). *The Cinematic Superhero as Social Practice*. Cham Switzerland: Palgrave Macmillan.



Revista Comunicación

Año 47, vol. 35, núm. 1, enero-junio 2026

Desatando el pasado. Acerca de *Space Invaders* de Nona Fernández

©Marcelo Leonart

Por: María del Pilar Vila¹, Centro Universitario Regional
Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue,
Argentina, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2610-5073>

Recibido: 19 de setiembre, 2025 • Aceptado: 20 de febrero, 2026

María del Pilar Vila. Desatando el pasado. Acerca de *Space Invaders* de Nona Fernández. Revista *Comunicación*. Año 47, volumen 35, número 1, enero-junio 2026. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820

¹ Doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Profesora de literatura latinoamericana jubilada del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Autora de Jorge Edwards, custodio de la memoria, Editorial Biblos (2021); Las máscaras de la decadencia. La obra de Jorge Edwards y el medio siglo chileno, Beatriz Viterbo Editora (2006); coeditora de Travesías del ensayo latinoamericano del siglo XX. EDUCO (2008). Participó en distintos volúmenes colectivos, entre ellos Literatura y violencia en la narrativa latinoamericana reciente (2015), Derrota, me-lancolía y desarme en la literatura latinoamericana de las últimas décadas (2014); Moradas narrativas. Siglo XX en Latinoamérica (2012); Sobre Bolaño en el tiempo de sus espectros (2011); Memorias del silencio: literaturas en el Caribe y Centroamérica (2010). Contacto: mpilarvila@gmail.com

Resumen

Space Invaders se publicó en 2013. El propósito de este artículo es explorar el significado de la emblemática serie televisiva que lleva el mismo título de la novela. Las referencias a la memoria de los niños y niñas que vivieron en tiempos de dictadura constituyen el sólido entramado de *Space Invaders*. Por lo tanto, el papel de la memoria es fundamental, como lo demuestran las teorizaciones de Todorov, Didi-Huberman y las de críticos como Peller y Amaro, entre otros. Las frecuentes alusiones a los medios de comunicación es otro tema recurrente en este libro, al igual que las referentes a los juegos y a los sueños. La escritura de Fernández indaga en zonas incómodas, se posiciona en la llamada “segunda generación”, y busca darles un lugar destacado a los olvidados y excluidos; para lograrlo, recurre al empleo de variedades discursivas, todas ellas muy presentes en los tiempos rememorados en la novela.

Unleashing the past. About - *Space Invaders* by Nona Fernández

Abstract

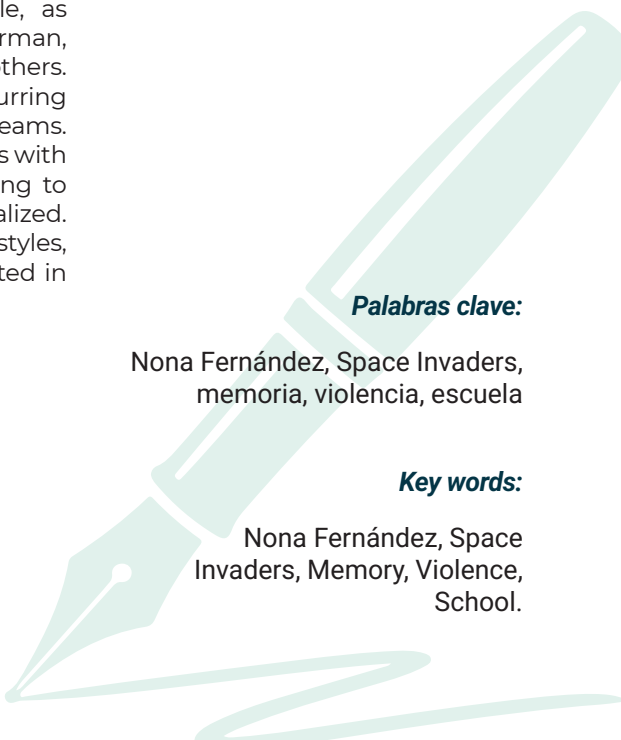
The purpose of this article is to analyze the meaning of the iconic television series *Space Invaders*, released in 2013, within the context of the novel with the same title. References to the memories of the children who lived under the dictatorship form the solid foundation of *Space Invaders*. Thus, memory plays a fundamental role, as demonstrated by the theories of Todorov, Didi-Huberman, and critics such as M. Peller and L. Amaro, among others. Frequent references to the media are another recurring theme in this book, as are references to games and dreams. Fernández's writing explores uncomfortable territories with a focus on the so-called “second generation,” seeking to give a prominent place to the forgotten and marginalized. To achieve this, the author uses a variety of discursive styles, all of which were prevalent during the period depicted in the novel.

Palabras clave:

Nona Fernández, *Space Invaders*, memoria, violencia, escuela

Key words:

Nona Fernández, *Space Invaders*, Memory, Violence, School.



Y así empezó a girar la vieja rueda
–símbolo de la vida– la rueda
que se atasca como si no volara,

entre una y otra generación,
en un abrir de ojos brillantes
y un cerrar de ojos opacos

con un imperceptible
sonido musgoso.

Enrique Lihn

La memoria, como capacidad de conservar determinadas informaciones, remite ante todo a un complejo de funciones psíquicas, con el auxilio de las cuales el hombre está en condiciones de actualizar impresiones o informaciones pasadas, que él se imagina como pasadas.

Jacques Le Goff

De acuerdo con lo que sostiene Rubí Carreño Bolívar, la producción literaria de los narradores chilenos de los siglos XX y XXI aparece en un contexto signado por el prefijo “pos-”, pero advierte, con acierto, que quienes escriben en esos siglos conforman un grupo de narradores “cuyo trabajo literario está cruzado tanto por los medios masivos de comunicación como por haber vivido la infancia o la juventud en un país en dictadura” (2009, p. 15). Junto con esta aclaración, conviene tener en cuenta otro término, el de *posmemoria*, propuesto por Hirsch (2008), para aludir, precisamente, a la evocación de acontecimientos que no fueron vividos por quienes lo cuentan o recuerdan, pero que fueron activados mediante relatos, testimonios, lecturas o imágenes. La crítica ha desplegado numerosos trabajos relacionados con esta categoría de análisis. Por caso, la literatura española es un manifiesto ejemplo de cómo se ha revisitado la Guerra Civil, la dictadura franquista, el exilio y la represión a los vencidos. De lo que se trata es de recuperar un tiempo no vivido, aunque sí conocido a partir de la transmisión por distintos medios. Para Hirsch (2008) lo fundamental es “reactivar” y “recorporizar” la memoria de las “segundas generaciones” que vivieron traumas o violencias de cualquier índole. Asimismo, el tratamiento de estos temas evidencia cómo el trauma familiar o privado se espeja en el vivido por todo un pueblo, es decir, deviene trauma social. De modo que muchos escritores escribirán sobre hechos no experimentados, y al hacerlo procuran comprender ese pasado y el presente en el que viven,

pues, además, el ser hijos de la dictadura les hace conocer de modo directo las secuelas de ese proceso.² Sin dudas, ambos conceptos –posdictadura y posmemoria– atraviesan la nueva narrativa chilena, en particular, la que es producto del trabajo de jóvenes escritoras y escritores. En íntima relación con estas inquietudes, con frecuencia se menciona el papel desempeñado por los medios de comunicación durante la dictadura chilena, esencialmente en lo referido al control estatal. Pese a que el tema de la televisión ocupa un lugar destacado en la novela, este trabajo se orienta a señalar el sentido del descubrimiento de algunos acontecimientos políticos acaecidos durante la dictadura y que habían sido celosamente escondidos o tergiversados.

La obra de Nona Fernández (1970) se refiere a estos temas con frecuencia y, en el caso de la novela motivo de este trabajo, *Space Invader*, el papel de la televisión ocupa un lugar relevante. Publicada por Alquimia ediciones en 2013 y con un epílogo de Jaime Pintos que lleva por título “Aprender a despertar”, el texto opera sobre el concepto de memoria³, y el modo en que la televisión y, en general, los medios de comunicación moldearon la vida de los niños de ayer. Además, la memoria se expresa en el momento en que los jóvenes son conscientes de la presencia de ataúdes y funerales, aunque, la emergencia de una memoria acallada o el tener un conocimiento insuficiente llega desde la certeza de que “a lo mejor” esas cosas habían sucedido y nadie se las había dicho, que, finalmente, “[d]e pronto las cosas despertaron de otro modo” (2013, p. 58). Esta expresión de duda acerca del conocimiento de los sucesos activa la memoria infantil, velada y que apenas tenía unos intersticios por los que se colaban algunas imágenes no siempre definidas.

Space Invaders ha sido motivo de análisis críticos relevantes. Baste a modo de ejemplo citar los realizados por Macarena Urzúa (2017), Ítalo Quintanilla Cepeda (2018) y Daniel Noemí (2023, Macías López (2025, Núñez Pacheco y Núñez Núñez (2025) Pese a los muchos trabajos actuales, la novela amerita ser revisitada por cuanto los temas atraviesan la historia de Chile y las memorias individuales son una suerte de resistencia ante el embate de la memoria oficial.

En *Space Invaders* emergen dos mapas narrativos; ambos remiten a la violencia del Estado. Uno, en el que se hacen presentes los cuerpos mancillados representados por los muertos, otro, construido por la memoria. Lo abominable se actualiza. Ahora, en un presente fragmentado, los recuerdos tardíos emergen y producen inquietud. Los nombres se suceden, pero no para

2 Juan Pablo Meneses da nacimiento a la memoria del protagonista de *Una historia perdida*, el 11 de septiembre de 1973.

3 En este trabajo, se cita esta edición.

“pasar lista”, como se hacía en la escuela, sino para hacerlos presentes, para darles cuerpo y existencia. Esta práctica respondía a una manera de contar cómo se construía una sociedad controladora. Formar y contestar en voz alta a la sola mención de sus apellidos son maneras de saber quién ejerce el poder y quién debe someterse a ese control.

En *Mis documentos*, el escritor chileno Alejandro Zambra realiza una operación similar al evocar a sus compañeros de curso por número, hecho que lo lleva a ignorar cómo se llamaban muchos de ellos. Esta costumbre desnuda una forma de despojar de identidad a los jóvenes: “Los profesores nos llamaban por el número de lista, por lo que sólo conocíamos los nombres de los compañeros más cercanos. Lo digo como disculpa, ni siquiera sé el nombre de mi personaje” (Zambra, 2014, p. 99). En cambio, los profesores sí tenían nombres y apellidos. Esta distinción marcaba, por un lado, la distancia entre jóvenes y adultos, por otro, era un signo de poder. Zambra dirá: “No sé si es preciso aclarar que esos profesores eran unos verdaderos hijos de puta. [...] Ni el tiempo ni la distancia han atenuado mi rencor. Eran crueles y mediocres. [...] Obsecuentes, Pinochetistas” (2014, p. 100). Todas las vidas aludidas en la novela están atravesadas por la dictadura de Pinochet y, desde el hoy, la propuesta es anular el impedimento por contar lo sucedido y hacer realidad lo planteado en otro de sus destacados libros, *Formas de volver a casa*: “Leer es cubrirse la cara, Y escribir es mostrarla” (Zambra, 2011, p. 66). Pese a los intentos de ocultamientos, los niños comprendían que algo distinto y desagradable estaba sucediendo, por eso, ya adultos, buscan que lo almacenado en su memoria pueda aflorar.

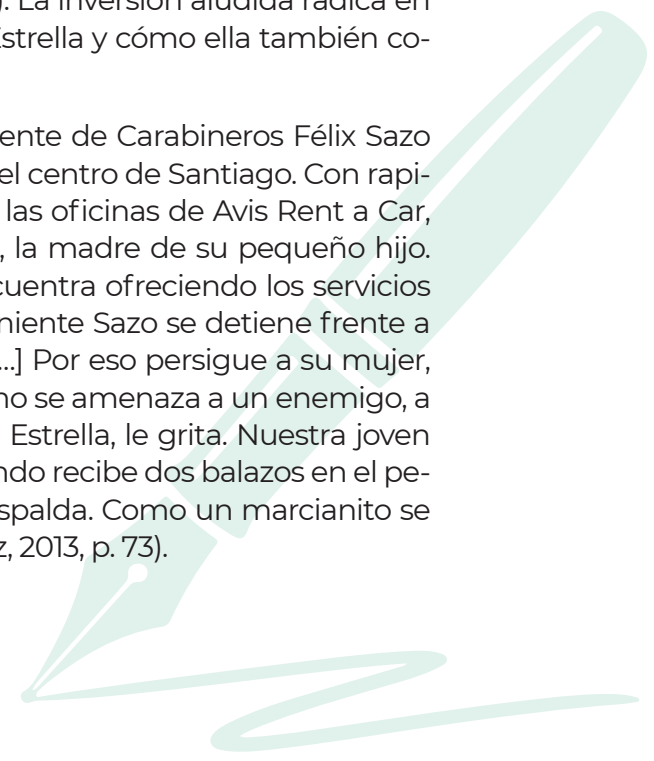
Del mismo modo, en *Space Invaders*, cada nombre de los niños que compartían un aula evoca un sufrimiento y se asocia el recuerdo tanto con el dolor como con la muerte. Los niños, ahora jóvenes, comienzan a desatar el pasado: “Maldonado sueña con la palabra *degollado*” (destacado en el original); Fuenzalida oye al “hombre [que] habla de un hallazgo macabro”; “Zúñiga sueña con el funeral de unos degollados.”; “Acosta recuerda un ataúd” (Fernández, 2013, pp. 58-59). Ya no son los alumnos o las alumnas en la escuela escuchando al maestro que los llama por sus apellidos. Pintos, en el epílogo de la novela, afirma que se trata de un grupo de niños que compartieron “[u]na generación afantasmada que se hizo adulta en el hermetismo y la mudez dominantes” (2013, p. 84). Justo desde un presente doloroso se toma conciencia de lo acontecido y se escenifica lo que todo un país –metafóricamente centrado en la escuela– padeció. Esta maniobra de recuperación de historias es una muestra significativa de cómo Fernández, al igual que Zambra y otros escritores de este grupo generacional, procuran traer al presente aquellas ex-

perencias que desde el Estado se procuró esconder y, en consecuencia, se intentó condenarlas al olvido.

Por otra parte, las voces infantiles muestran cómo esos niños y esas niñas debieron crecer rápidamente, pasaron muy pronto (y sin la opción de no hacerlo) el umbral que separaba la vida de niños a la de adultos. Si bien no sabían con precisión qué sucedía porque eran “testigos-observadores”, como los llama Ilse Logie (2015, p. 99), solo intuían lo que había pasado, aunque esto fuese una parte de la verdad.

Space Invaders es una novela en la que se invierte el eje de los recuerdos. Estrella González es la hija de un agente del pinochetismo involucrado en el “Caso Degollados”, el cual alude a lo sucedido en 1985, es decir, al secuestro y asesinato de miembros del Partido Comunista chileno a manos de agentes de la Dirección de Comunicaciones de Carabineros. La referencia a ese hecho no solo es una muestra tremenda de la violencia del Estado, sino que, además, incorpora un registro del horror muy alto. Narrar una historia siniestra, amparados por el sueño, es una manera de mostrar el carácter fragmentario de la memoria, es ser consciente de que “[s]omos la gran pieza de un juego, pero todavía no sabemos cuál” (Fernández, 2013, p. 53), es reiterar que cualquiera podría ser un torturador. La vida de Estrella está envuelta en el misterio y la narradora intuye que hay un secreto en torno a su historia personal, con lo cual replica la carencia de información de los tiempos dictatoriales. Estrella González es hija de un torturador y su vida está centrada en la confluencia de voces que la recuerdan a través de los sueños, lo cual genera que estos tengan el valor del testimonio (Fandiño, 2016). La inversión aludida radica en el modo comprensivo en que es recordada Estrella y cómo ella también conoció la violencia en carne propia:

Una mañana de octubre [de 1991], el teniente de Carabineros Félix Sazo Sepúlveda ingresa al Hotel Crown Plaza del centro de Santiago. Con rapidez, el teniente se dirige al mostrador de las oficinas de Avis Rent a Car, donde atiende Estrella González Jepssen, la madre de su pequeño hijo. La joven Estrella, de veintiún años, se encuentra ofreciendo los servicios de la agencia a un pasajero, cuando el teniente Sazo se detiene frente a ella y la apunta con su arma de servicio. [...] Por eso persigue a su mujer, la acosa telefónicamente, la amenaza como se amenaza a un enemigo, a un alienígena o a un profesor comunista. Estrella, le grita. Nuestra joven compañera apenas alcanza a mirarlo cuando recibe dos balazos en el pecho, uno en la cabeza y un cuarto en la espalda. Como un marcianito se desarticula en luces coloradas. (Fernández, 2013, p. 73).



Aparece, una vez más, la referencia a los juegos de la infancia, a las imágenes televisivas, sin dejar de lado la significativa expresión de que la acción del carabinero es la misma que, eventualmente, le haría no solo a “un alienígena”, sino también a “un profesor comunista”.

El juego cumple un papel notable, pues marca un tiempo –el de la infancia– vulnerable y vulnerable, y se sostiene con el otorgamiento de poder casi absoluto a lo institucional. Solamente cuando los niños y las niñas abandonan la rigidez del control escolar, logran recuperar esos momentos propios de la infancia, jugar e imaginar que nadie los controla: “En este sueño somos chiquititos también, del tamaño de este Chevy rojo, así es que podemos hacer lo que queramos porque aquí nadie nos vea” (Fernández, 2013, p. 50). Sin embargo, hay un aspecto que la narradora señala y que otorga validez a los recuerdos: [él] fue el único que estuvo ahí una vez, entonces sus sueños son como un testimonio” (Fernández, 2013, p. 23). De este modo, Riquelme, uno de los niños de antaño, se convierte en quien ha sabido un tramo de la verdad, su palabra tiene rasgos verdaderos, es una suerte de voz autorizada para contar lo sucedido o mostrar un espacio al que, supuestamente, solo él había accedido. Por otra parte, el paseo imaginario en el Chevy de juguete otorga la idea de que hubo un momento cuando se disfrutó la libertad, en que se escapó al control institucional (Fandiño, 2016).

Space Invaders cruza personajes, historias de niños frente al televisor, series emblemáticas de los sesenta y, obviamente, el escenario político de la dictadura. Las escenas que rememoran el juego de Atari son referencias que guían a esta novela y a otra que puede ser leída en íntima vinculación: *La dimensión desconocida*. Mónica Barrientos entiende que en ambos textos hay escenas reiteradas porque “exponen los acontecimientos en un diálogo o un juego (de Atari o de mente)” (2021, p. 149). Resulta evidente que, frente a las dificultades que implica rearmar un tiempo, la apelación a la fantasía es un procedimiento posible para hacerlo.

Comparto la idea de Peller (2016) en lo referido a leer también la otra novela de Fernández –*Chilean Electric*– en relación con *Space Invaders* y con *La dimensión desconocida* porque, bajo la forma de la evocación de episodios infantiles, está muy presente el terrorismo de Estado. Si bien el siguiente comentario está focalizado en dos novelas (*Chilean electric* y *La dimensión desconocida*), Fernández alude a estas similitudes, que constituyen una advertencia que es preciso tener en cuenta:

Estos dos libros, así como gran parte de mis anteriores trabajos, forman parte de un mismo camino, a lo largo del cual he ido madurando como

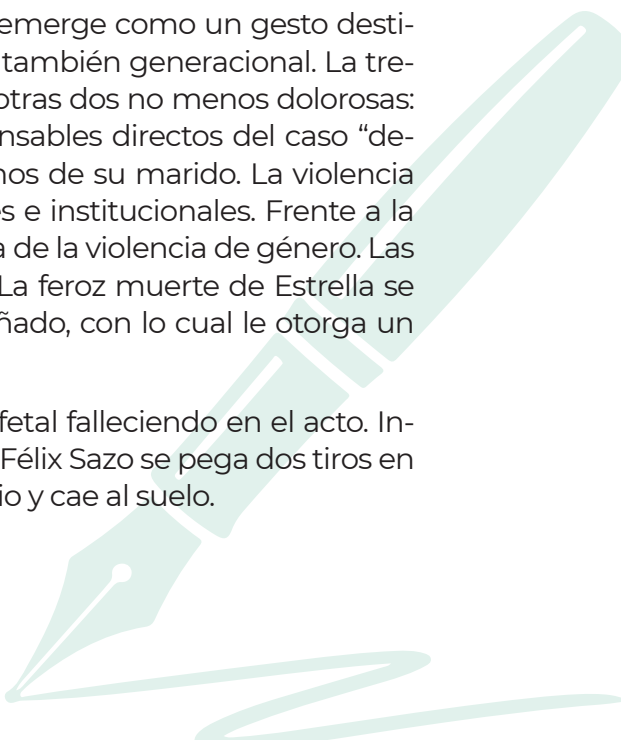
escritora. De alguna manera, los dos libros intentan poner luz sobre zonas oscuras, sobre zonas y realidades ocultas que, a pesar de que no estén iluminadas, a pesar de que se nos oculten, sabemos que están ahí. (Entrevista realizada por Anna María Iglesias).

Las tres novelas, por otra parte, apuntan directamente a lo que significó el surgimiento de la televisión como modo de transmisión y del adoctrinamiento a través de las pantallas, además de la promesa hecha por el dictador Pinochet en lo referido a que: “uno de cada cinco [chilenos] tendrá televisión (citado por Contardo y García González, 2022, p. 18). Claramente, este medio fue, por un lado, fuente de información, por otro, sirvió de entretenimiento y se ocupó de esconder lo que en rigor sucedía en la sociedad; en otros casos, los medios de comunicación fueron el soporte de la tortura, tal como lo señala Carreño en *Memorias del nuevo siglo* (2009). Por su parte, Sergio Durán, refiriéndose al sentido de la televisión en los hogares, afirma que la imposición del toque de queda ayudó a generar un encierro que se manifestaba en la cantidad de horas que pasaban frente al televisor, ignorando (o queriendo ignorar) lo que sucedía afuera. De allí que ese aparato manipulado por el Estado se constituyó en “la principal fuente de información, cultura y entretenimiento para la mayoría de los chilenos [al tiempo que le daba] una centralidad y peso en la vida cotidiana probablemente mayor al que tuvo en cualquier otro momento de la historia” (Durán, 2017, s/n). Recurriendo a capas históricas, Fernández procura recomponer momentos centrales para la historia chilena, y lo hace al moverse entre la ficción y la realidad.

En *Space Invaders*, la voz del grupo de niños emerge como un gesto destinado a construir una memoria colectiva, pero también generacional. La tremenda historia de Estrella está sostenida por otras dos no menos dolorosas: la del padre y la del tío Claudio, ambos responsables directos del caso “degollados”, y la suya, en especial su final a manos de su marido. La violencia continúa y atraviesa todos los sectores sociales e institucionales. Frente a la muerte, la referencia de la narradora da cuenta de la violencia de género. Las mujeres siguen siendo objeto de agresiones. La feroz muerte de Estrella se inscribe en el campo de lo que no ha sido soñado, con lo cual le otorga un dolor mayor:

La joven Estrella se desploma en posición fetal falleciendo en el acto. Inmediatamente el teniente de Carabineros, Félix Sazo se pega dos tiros en la cabeza con su humeante arma de servicio y cae al suelo.

Nada de esto lo hemos soñado.



Lo hemos leído en la crónica roja de un diario que se encuentra en una carpeta gruesa en el estante número cuatro del tercer pasillo de la biblioteca del liceo.

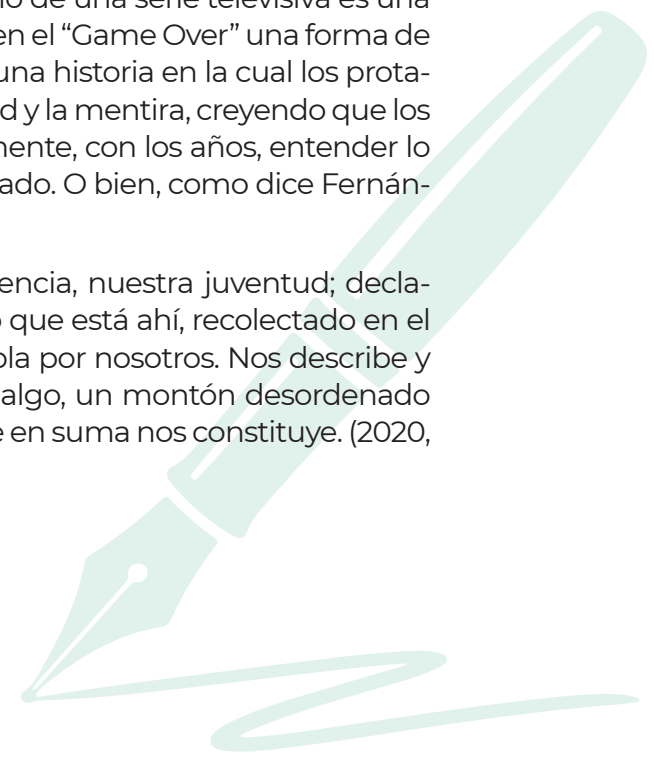
(Fernández, 2013, p. 74).

La certeza de lo acontecido lo da un texto escrito. La fiabilidad del hecho está certificada por un documento que, por si fuera poco, se encuentra en un sitio que se piensa verdadero: la biblioteca del liceo. La narradora evoca a Estrella en su muerte, pero también en las estrategias que empleaba para demostrar su preocupación por sus compañeros y las familias de estos. La carta secreta que le envía a su “Amigo Maldonado” para saber de Zúñiga y su familia es un ejemplo de cómo ella también debía eludir la censura, en su caso, familiar (2013, pp. 62-63).

En esta novela, Nona Fernández entra y sale del pasado. La narradora realiza una aproximación a su historia cumpliendo una trayectoria que tiene un carácter más arqueológico que cronológico, porque operaba sobre conceptos o datos fragmentados o sobre cierto desconocimiento (Viart, 2019). *Space Invaders* es un juego. Fandiño (2016) dedica un minucioso estudio al sentido de los juegos y juguetes en la narrativa chilena de esta etapa. Entiendo que su análisis se puede desplazar al papel que tuvo la televisión y la radio en tiempos de dictadura, pues las series, por ejemplo, contribuían a intuir y, en algunos casos, a interpretar lo que sucedía en el ámbito sociopolítico.

La historia contada en el libro que lleva el título de una serie televisiva es una apuesta a la memoria, al sueño y a encontrar en el “Game Over” una forma de recuperar aquello que no debe ser olvidado, una historia en la cual los protagonistas son niños que vivieron en la oscuridad y la mentira, creyendo que los “invasores” estaban en la pantalla para finalmente, con los años, entender lo que significaba despertar de ese sueño obligado. O bien, como dice Fernández, será necesario

Revisar nuestra infancia, nuestra adolescencia, nuestra juventud; declarar paso por paso lo vivido, porque todo lo que está ahí, recolectado en el caleidoscopio de nuestro hipotálamo, habla por nosotros. Nos describe y nos devela. Fragmentos discontinuos de algo, un montón desordenado de espejos rotos, una carga de pasado que en suma nos constituye. (2020, p. 15).



ENTRE LA PANTALLA Y LOS SUEÑOS

Los hechos generados por la dictadura y después de esta son relatados por niños y niñas, para hacerlo, tienen presente que son recuerdos parciales. Apelan a la retórica de los medios masivos, en este caso a la televisión, para repensar esos tiempos. En *Space Invaders*, la referencia a los sueños es de manifiesta importancia, ya que dan cuerpo al recuerdo, aunque siempre predomina la duda acerca de la veracidad de lo evocado o soñado:

No sabemos si esto es un sueño o un recuerdo. A ratos creemos que es un recuerdo que se nos mete en los sueños, una escena que se nos escapa de la memoria de alguno y se esconde entre las sábanas sucias de todos. Pudo ser representada y hasta inventada, pero mientras más lo pensamos creemos que solo es un sueño que se ha ido transformando en recuerdo. (Fernández, 2013, p. 41).

La voz narradora intuye que fuera de la pantalla del televisor hay algo que no logra dilucidar ni comprender: “Somos la gran pieza de un juego, pero todavía no sabemos cuál” (Fernández, 2013, p. 53). El sueño –aludido en muchas ocasiones– permite resolver enigmas porque puede llevar al pasado a quien sueña. Los protagonistas se mueven en espacios asociados con la identidad, la escuela y el ordenamiento en las filas escolares. Esto último es, por cierto, una manera de evidenciar el terrible sistema de disciplinamiento, de ejercicio irrestricto del poder al que fueron sometidos no solo los niños, sino también la sociedad en su conjunto. Las referencias a la formación escolar encuentran su par en el juego. También los estudiantes, al igual que los alienígenas. Deben “formar” ordenadamente. Solo cuando se liberan del control de la institución escolar, encuentran un espacio para el juego que ellos eligen: “Mientras tanto, aquí a pocos metros, nos hemos sacado los uniformes y venimos con otras ropas, ropas nuestras, ropas reales, dispuestos a ser de verdad y a jugar nuestro propio juego” (Fernández, 2013, p. 45). Están viviendo un momento en que logran desprenderse del control, ser ellos mismos, arrojar las máscaras que encubren su propia identidad.

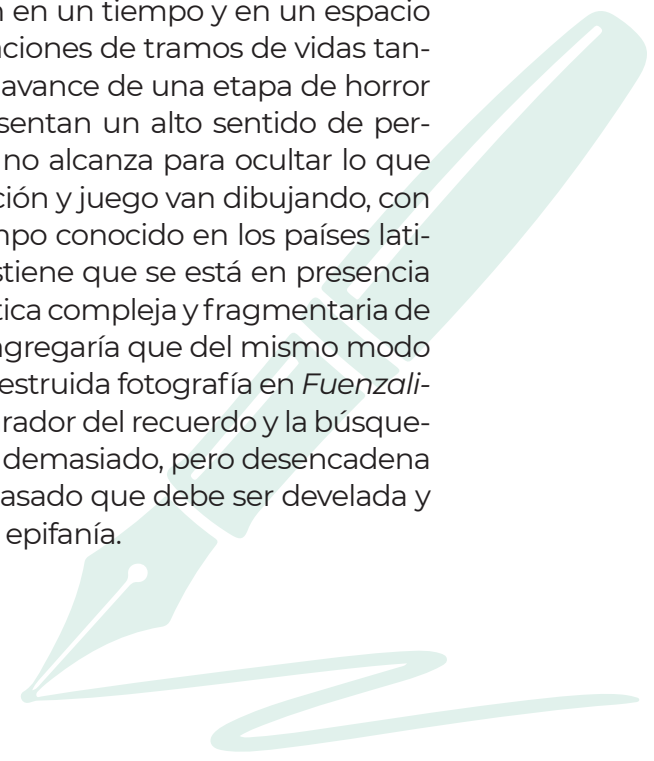
La voz infantil rememora episodios escolares que dejan ver entre sus pliegues hechos violentos. Agresión, control, traiciones, desapariciones forman parte del escenario que, en la mayor parte de la breve novela, tienen lugar en una escuela y en los recuerdos de los compañeros solo identificados por sus apellidos. La alusión a ellos recuerda los llamados militares para controlar a los soldados: “el profesor de turno pasando la lista. Acosta, presente. Bustamante, presente. [...] Donoso, presente, Fuenzalida, presente” (Fernández,

2013, p. 25). La escuela es un mapa simbólico de Chile; los niños, los muchos desaparecidos. Las listas son las voces de los ausentes que se hacen presentes en las marchas de reclamo por “aparición con vida”. Gonzalo Maier analiza el vínculo de la fotografía con el recuerdo y afirma que

Durante los años 70 y 80 esa condición casi fantasmagórica de los detenidos desaparecidos se ponía en escena durante las protestas callejeras –al nombre de un detenido, muchas veces le seguí el coro popular que decía *presente*, tal y como si se pasara lista en un colegio–, y en el imaginario las fotografías en blanco y negro que algunas mujeres cargaban, con los rostros de sus hijos o maridos, provocaban que el desaparecido apareciera otra vez en medio de la calle, en un llamado que mediaba entre la fantasmagoría de las primeras fotografías y el dispositivo que más tarde apelaría a la memoria. (2018, p. 284).

Sin duda, las fotografías buscan darles vida a quienes no están, contraen el papel de representar el dolor que padecen quienes no tienen sus afectos o no los pueden abrazar, son modos singulares de expresar las emociones y, al mismo tiempo, una manera de transmitir a las futuras generaciones lo que sucedió, una suerte de transferencia de los recuerdos tanto personales como sociales.

Fernández organiza la novela en cuatro tramos, partes o episodios: “Primera vida”, “Segunda vida”, “Tercera vida” y “Game Over”. Cada una se focaliza en etapas de la infancia, vida escolar y ambiguos procesos iniciáticos en la protesta juvenil; todos los episodios se anclan en un tiempo y en un espacio concreto: la dictadura y Chile. Son representaciones de tramos de vidas tanto privadas como históricas que muestran el avance de una etapa de horror que, al tener niños como protagonistas, presentan un alto sentido de perversidad. La tragedia silenciosa y metafórica no alcanza para ocultar lo que verdaderamente fue ese tiempo. Historia, ficción y juego van dibujando, con una prosa escueta, pero significativa, un tiempo conocido en los países latinoamericanos. Jaime Pinos en el Epílogo sostiene que se está en presencia de “[u]n relato construido siguiendo la gramática compleja y fragmentaria de los sueños” (Fernández, 2013, p. 83), a lo cual agregaría que del mismo modo se puede entender la aparición de una semidestruida fotografía en *Fuenzalida*, otra novela de Fernández, elemento disparador del recuerdo y la búsqueda. Esa foto que, por alguna razón, no explica demasiado, pero desencadena el recuerdo, es, en definitiva, una huella del pasado que debe ser develada y la protagonista lo vive como un momento de epifanía.



Ambos, el juego del Atari y la imagen velada, metaforizan el tiempo dictatorial, pero rescatado desde el recuerdo, parcializado subjetivamente por parte de quienes no vivieron de forma directa la posdictadura o eran niños. Los bordes de la historia y de la reminiscencia nacida desde la ficción se difuminan: por caso, la presencia de una niña que es una suerte de réplica de la “Sargento Candelaria” de *Fuenzalida* y que se remonta a la histórica Candelaria, la de la batalla de Yungay, y que, por momentos, el Sargento en cuestión es un niño. En ambas circunstancias el juego del Atari sirve para comprender cómo se lee la historia desde la infancia, de allí que las referencias a los “invasores”, a las armas y a los ataques sean maneras simbólicas de referirse a la dictadura de Pinochet. Estos datos, además, encuentran su encuadre en el modo en que se inicia cada apartado de *Space Invaders*: “Santiago de Chile. Año 1980” (Fernández, 2013, p. 13); “Santiago de Chile. Año 1982” (Fernández, 2013, p. 37); “Santiago de Chile. Año 1985” (Fernández, 2013, p. 57) y “Santiago de Chile. Año 1995” (Fernández, 2013, p. 73). En esta novela se resalta, una vez más, la labilidad de la memoria, los recortes que se hacen de ella, la selección deliberada, los cambios que la televisión genera (Fernández, 2013, p. 68). En consecuencia, la decisión de almacenar algunos datos y desechar otros: “[n]o hay manera de ponerse de acuerdo porque en los sueños, lo mismo que en los recuerdos, no puede ni debe haber consenso posible” (Fernández, 2013, pp. 14-15), dirá la autora a comienzos de *Space Invaders*, como un modo de confirmar lo difícil que resulta reunir esos dos hemisferios.

Para Fernández, el uso de la fotografía y del juego, en el marco de la narración, le permite volver a otro tiempo. Marianne Hirsch, refiriéndose a la primera, dice que “[w]hen we look at photographic images from a lost past world, especially one that has been annihilated by force, we look not only for information or confirmation, but also for an intimate material and affective connection (2008, P. 116)” En efecto, los lenguajes a los que recurre Fernández operan como disparadores de lo olvidado. Así, en distintos libros de su autoría, se puede observar cómo recurre a diversas discursividades, por ejemplo, la tomografía de Mateo, las cartas entre los niños/adultos, la fotografía o el formato diario. En rigor todas ellas impulsan a quienes apelan a esas discursividades a iniciar búsquedas, entender acontecimientos o modificar conceptos preestablecidos. Asimismo, y coincidiendo con lo sostenido por Salomone y Gallardo (2017), se observa que la apelación a otras voces y a otros soportes textuales está destinada a dar cuenta del modo en que es posible articularlos y se desplaza a zonas en donde sea posible hacer dialogar distintos discursos, sin otorgar prevalencia a ninguno de ellos.

En alguna medida, tanto Fernández como otras personas escritoras chilenas contemporáneas construyen y reconstruyen una memoria que les fue dada

porque, al faltarles “un recuerdo propio, se valen tanto de los objetos, las fotografías y los relatos de la memoria familiar, como de la memoria cultural y pública que suele ofrecer un depósito de formas más o menos prestablecidas” (Basile, 2020 b), p. 86. En tal sentido, esas formas disímiles pueden ser fotografías, cartas, tomografías y hasta “culebrones”. El presente de los recuerdos se manifiesta en los sueños, en las voces y en las heridas físicas que quedaron.

En esta línea, se puede establecer una relación con el también escritor chileno Alejandro Zambra, en la novela *Formas de volver a casa*. Allí, la construcción de la memoria se sostiene en álbumes que pretendían dar una imagen de vida no verdadera. Los silencios de los educadores son muestras del clima de miedo vivido, aunque los niños no supieran a ciencia cierta de qué se trataba o a qué se temía. Algo semejante a lo que viven los niños de *Space Invaders*: juegan, pero no saben a qué: “[s]omos la gran pieza de un juego, pero todavía no sabemos cuál” (Fernández, 2013, p. 53). Si bien puede pensarse que la apelación al juego es un mecanismo de evasión, en rigor, este recurso busca representar el horror y el trauma, este último se asocia con el testimonio. Al respecto, Cathy Caruth sostiene que “[t]rauma is not locatable in the simple violent or original event of an individual’s past, but rather in the way that is very unassimilated nature –the way it was precisely not known in the first instance– returns to haunt the survivor later on” (citado por Felman y Laub, 1992, p. 202). Carlos Oliva Mendoza (2009) apela al Adorno de *Minima moralia* para señalar la importancia del juego y destacar la manera en que muchas veces los niños llegan a la verdad antes que los adultos. Valenzuela y Pizarro definen con precisión el sentido de “[l]a imagen-pantalla, en *Space Invaders* [al visualizarla como] una imagen política, que evidencia las tensiones [...] entre letra e imagen, o literatura e imagen” (2016, p. 158), o, como sostiene Abril Trigo, es “un artificio discursivo de efecto retroactivo” (2011, p. 18).

De modo tal que, si en *Fuenzalida*, la narradora se aferra a la dudosa fotografía encontrada en la basura y a partir de ella procura desentrañar su vida, en *Space Invaders*, la experiencia se entronca con la serie televisiva como un recuerdo de la niñez que la vincula con momentos significativos de su infancia, pues tales programas entretenían a los niños de la época y los llevaban a una dimensión en donde todo era posible. La pantalla del televisor posibilitaba que vivieran al margen del afuera y que muchos padres obviaran suministrarles información. En definitiva, las reuniones o los momentos de encuentro solo tenían lugar dentro de la pantalla (Contardo y García González, 2022, p. 209). Así, los niños de ayer se acostumbraron a ser “parte de un juego” y encontrar “canales privilegiados de expresión [...] capaces de [...] hacerla fluir con naturalidad, sin que haya necesidad de pensarla demasiado; hasta el momento en que algún acontecimiento la amenaza” (Oberti, 2004, p. 127). Es

un mecanismo que permite pensar su propia versión de lo sucedido y construir, a través de la imagen o del recuerdo, una suerte de capas de memoria.

En el poema “La pieza oscura”, el chileno Lihn se pregunta acerca del pasado de la niñez. La interrogante “¿Qué será de los niños que fuimos?” encuentra algunas respuestas y fortalezas en las teorizaciones acerca de la posmemoria. Hirsch (2008) propone este término, el cual alude precisamente a la evocación de acontecimientos que no fueron vividos por quienes lo cuentan o recuerdan, pero que fueron activados mediante relatos, testimonios, lecturas o imágenes. La crítica ha desplegado numerosos trabajos relacionados con esta categoría de análisis. Por caso, la literatura española es un manifiesto ejemplo de cómo se ha revisitado la Guerra Civil, la dictadura franquista, el exilio y la represión a los vencidos. Se trata de recuperar un tiempo no vivido, aunque sí conocido a partir de la transmisión por distintos medios. Para Hirsch (2008), lo fundamental es “reactivar” y “recorporizar” la memoria de las “segundas generaciones” que vivieron traumas o violencias de cualquier índole. Asimismo, el tratamiento de estos temas evidencia cómo el trauma familiar o privado se espeja en el experimentado por todo un pueblo, es decir, deviene trauma social. De modo que muchos autores escribirán sobre hechos no vividos, y al hacerlo procurarán comprender ese pasado y el presente en el que viven, porque, además, el ser hijos de la dictadura les hace conocer de modo directo las secuelas que ese proceso dejó.⁴

Fernández apela a memorias heredadas para construir relatos en los que la visión de los procesos políticos y privados adquiere una nueva perspectiva. En algún sentido está presente el concepto de “memoria monumento” (Portelli, 2013), es decir, la que ha impuesto la institución, en este caso educativa, memoria a la que se recurre en ocasión de las fiestas patrias, tal como se señala en *Space Invaders*: “Estamos en un barco de papel de lustre. Es un barco grande con un grupo de treinta y cuatro grumetes, que somos nosotros, todos a cargo de un nosotros, que es Zúñiga, el capitán (Fernández, 2013, p. 30)”.

En *Space Invaders* no solo se relata el trauma, la violencia de género, la infancia desprotegida, sino que todos esos temas aparecen para hablar del valor de esos nuevos testimonios por tratarse de hechos que representan una colectividad histórica. Es una nueva forma de reunión entre historia y ficción, historia y literatura, palabra e imagen. Si bien algunos críticos como Valenzuela Prado (2018) entienden que el tratamiento de estos temas por parte de Fernández se centra solo en *Fuenzalida*, *Space Invaders* y *La dimensión desconocida*, creo que es una cuestión presente en el conjunto de su obra narra-

4 Juan Pablo Meneses da nacimiento a la memoria del protagonista de *Una historia perdida*, el 11 de septiembre de 1973.

tiva; no obstante, *Space Invaders* encierra una pregunta esencial para el proyecto narrativo de la autora: ¿es posible negociar con las frecuentes trampas a las que nos somete la nostalgia y el olvido? Circunscribir la temática a estas tres novelas –“Trilogía de la memoria y la dictadura” la denomina Valenzuela Prado– entiendo que es no reconocer el profundo entramado que arma Fernández en toda su obra. Los álbumes, las fotografías y las tomografías se convertirán en una suerte de archivo para reconstruir los fragmentos de memoria dados a esos niños que crecieron pensando que “eran felices”. Si se concuerda con Didi-Huberman en lo referido a la legibilidad de la fotografía, hay que tener presente que no siempre está dada de antemano; el hecho de que esos objetos los lleven a otra zona, a otro tiempo, a otro discurso es una muestra de que se está frente a “una imagen que ha sabido desconcertar, después renovar nuestro lenguaje y por lo tanto nuestro pensamiento” (2007, s/n). Esto es también aplicable al sentido del juego y de la serie televisiva.

En esta línea, los relatos de Fernández, junto con los de Andrea Jevtanovic, toman direcciones similares. Son historias de hombres y mujeres que abrevan en ese tiempo para encontrar allí parte de su tradición, de su vida privada, es decir, buscan allí datos que les permitan consolidar su filiación. En casi todas las obras de ambas aparecen referencias que configuran un entorno histórico-político fácilmente reconocible, como la búsqueda silenciosa y frenética de la madre de Antonia que resulta similar a la que enfrenta la narradora de *Fuenzalida*. ¿Dónde está mi padre? y ¿Quién fue mi padre? son preguntas que buscan corporizar la ausencia. De igual forma, lo hace la madre al ponerse los zapatos de la niña: “Me detuve en tus zapatos junto a la cama; eran unos bototos⁵ azules y viejos, con los cordones abiertos, las suelas gastadas (en Chile se denominan ‘bototos’ a los zapatos gruesos y de material resistente). Pese a los dos números menos, salí a la calle con ellos puestos” (Jevtanovic, *No aceptes caramelos de extraños*; p. 115). Mariela Peller (2016) se refiere a esta cuestión al señalar cómo las autoras se ponen en los zapatos de los hijos o de las hijas para poder aproximarse a situaciones que no habían podido entender. Es un modo oblicuo de dar cuerpo a la conocida expresión “ponerse en los zapatos del otro”, como una manera de comprender o de tener presente al “otro”. En el caso de *Fuenzalida*, quien narra transmite esa situación; incluso que el bototo sea más pequeño que su pie da cuenta del esfuerzo doloroso que debe hacer para tratar de reconstruir ese momento desde el lugar de una niña.

Antonia García (2016), refiriéndose al concepto “desaparecido”, recuerda el “encadenamiento” de las mujeres que buscaban a sus familiares durante

la dictadura de Pinochet, al tiempo que reclamaban a viva voz por sus padres, hijos y hermanos. Lo hacían, dice la autora, porque estar encadenadas les permitía “hacer visible la escena de la violencia escondida en los centros clandestinos de detención” como gesto contundente para revertir la idea de que todo era “perfectamente normal”. Además, afirma que la tremenda paradoja consistía en que “encadenándose” ejercían “su libertad” (García 2016, pp. 52-53). En gran medida se trata de prestar el cuerpo y la imaginación para rearmar situaciones pasadas o supuestas, pues la narradora es consciente de que su madre le ha impedido apropiarse de su genealogía. Las madres que “poniéndose en los zapatos de sus hijas” siguen buscándolas es una muestra de lo mencionado.

Pese a que algunas historias son intraducibles, la fotografía o los juegos buscan cancelar el silencio y convertirse en un medio de transmisión, hacerlos un elemento referencial y lograr que quienes los vean o jueguen sean traductores del tiempo negado de una historia que fuera violentada por el silencio. El vínculo con el tiempo perdido necesita de la imaginación, de allí que la fotografía o el juego, en tanto activadores de la memoria remota, disparan un sinfín de preguntas o guíen a quienes miran o juegan. Por ejemplo, en *Una historia perdida* de Meneses, este se detiene en una ventana cambiada que no encaja bien en el lugar para evocar el bombardeo del 11 de septiembre de 1973 y confirmar que efectivamente sucedió (2023, p. 17).

A lo largo de *Space Invaders*, y manteniendo las temáticas que preocupan y ocupan a Nona Fernández, se observa que, en general, el cuerpo social tiene un carácter de vulnerabilidad muy alto y que los elementos que contribuyeron a desestabilizarlo son básicamente consecuencia de la pérdida de certezas motivadas por los ocultamientos. La escritura de Fernández indaga en zonas incómodas, se posiciona en la llamada “segunda generación” y busca un lugar destacado para los olvidados y excluidos, mediante el empleo de variedades discursivas, todas muy presentes en los tiempos rememorados en la novela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrientos, M. (2021). Afectividades y desplazamientos escriturales en la obra de Nona Fernández. *Catedral Tomada*, 9(16), 130-152. Recuperado de <https://catedraltomada.pitt.edu/ojs/catedraltomada/article/view/513>

Basile, T. (2020). Apropiación y restitución en la narrativa de los hijos de desaparecidos de la dictadura argentina: los desaparecidos vivos. *Kamchatka*,

- 2020 (15), 335-367. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr11982>.
- Basile, T. (2020 b) "De la posmemoria a la doble memoria" en Tópicos del seminario. Revista de Semiótica, Semiótica y posmemoria I, núm. 44, julio-diciembre 2020, pp. 84-111, Puebla, México.
- Carreño Bolívar, R. (2009). *Memorias del nuevo siglo: jóvenes, trabajadores y artistas en la novela chilena reciente*. Santiago: Cuarto Propio.
- Contardo, Ó. y García, M. (2020). *La era ochentera. TV, pop y under en dictadura*. Santiago de Chile: Editorial Planeta Chilena.
- Didi-Huberman, G. (2007). Cuando las imágenes tocan lo real. *Archivo FX*, (1). Salónica: Didi-Huberman y C. Cheroux, *Cuando las imágenes tocan lo real*, 2013, p. 3. Disponible en: http://www.macba.cat/uploads/20080408/Georges_Didi_Huberman_Cuando_las_imagenes_tocan_lo_real.pdf
- Durán, Sergio (2017). "Qué bueno es verte aquí". *Televisión y vida cotidiana en dictadura. Chile, 1973-1990*. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, llevado a cabo en la Facultad Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <https://www.aacade,oca.org/00-019/322>
- Fandiño, L. (2016). *Acomodar la vida sobre esa arena tan movediza*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Felman, S. y Laub, D. (1992). *Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History*. New York: Routledge.
- Fernández, N. (2012). *Fuenzalida*. Santiago de Chile: Mondadori.
- Fernández, N. (2013). *Space Invaders*. Chile: Alquimia ediciones.
- Fernández, N. (2020). *Voyager*. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial S.A.
- García, A. (2016). Caso Gaspar. Consideraciones sobre la racionalidad, lo íntimo y lo político. En F. Castro y P. Vermeren (Coord.), *Una memoria sin testamento. Dilemas de la sociedad latinoamericana posdictadura* (pp. 43-69). Santiago de Chile: LOM.
- Hirsch, M. (2008). The Generation of Postmemory. *Poetics Today*, 29(1), 103- 128. Recuperado de <https://read.dukeupress.edu/poetics-today/article/29/1/103/20954/The-Generation-of-Postmemory>

Hirsch, M. (2021). *Marcos familiares. Fotografía, narrativa y posmemoria*. Buenos Aires: Prometeo.

Jeftanovic, A. (2016). *No aceptes caramelos de extraños*. Córdoba: Portacultura,

Lihn, Enrique. (1963) *La pieza oscura- 1955-19632*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Logie, I. (2015). Reformulaciones literarias del imaginario posdictatorial argentino: el caso de *Soy un bravo piloto de la nueva China* de Ernesto Semán. En A. Sánchez y L. F. Avilés (Eds.), *Representaciones de la violencia en América Latina: genealogías culturales, formas literarias y dinámicas del presente* (pp. 95- 119). España: Iberoamericana/Vervuert.

Maier, G. (2018). El ultimo héroe del kung-fu: fotografía e ironía en *Fuenzalida* de Nona Fernández. En A. Brigitte y C. van Tongeren (Eds.), *Ironía y violencia en la literatura latinoamericana contemporánea* (pp. 281-290). Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Latinoamericana.

Meneses, J. P. (2022). *Una historia perdida*. Buenos Aires: Tusquets.

Noemi, D. (2023). Memorias alienígenas: reflexiones sobre la dictadura y su después a partir de *Space Invaders* de Nona Fernández. *Taller de Letras* (73), 73-88. Recuperado de <https://tallerdeletras.letras.uc.cl/index.php/TL/article/view/70629/54545>

Núñez Pacheco R. y Núñez Núñez, M. (2025). *Space Invaders* y otras mutaciones transmediáticas: cuando los videojuegos invadieron la literatura escrita por mujeres. *La palabra* (50), Colombia. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/20246

Oberti, A. (2004). La salud de los enfermos. O los (im)posibles diálogos entre generaciones en el pasado reciente. En A. Amado y N. Domínguez (Compiladoras), *Lazos de familia. Herencias, cuerpos, ficciones* (pp. 125-149). Buenos Aires: Paidós.

Oliva Mendoza, C. (2009). La vida justa. Notas sobre capitalismo, estética y violencia. En Barbosa, M. y Yébenes, Z. (Coords.), *Silencios, discursos y miradas sobre la violencia* (pp. 111-126). España: Anthropos.

Peller, M. (2016). La historia de las niñas. Memoria, ficción y transmisión en la narrativa de la generación de la post-dictadura argentina. En R. Pittaluga, J. P. Giordano y L. A. Escobar (Coords.), *Figuraciones estéticas de la expe-*

riencia argentina reciente (pp. 115-141). Ciudad de Santa Fe: María Muratore Ediciones.

Pitetta, A. (2025). El juego y el sueño en *Space Invaders* de Nona Fernández: utopías improbables o soñando se aprende la política. *Cuadernos LIRICO*-Revista de la red interuniversitaria de estudios sobre las literaturas rioplatenses contemporáneas en Francia [En línea], 30. Recuperado de <http://journals.openedition.org/lirico/19033>

Portelli, A. (2013). Sobre los usos de la memoria, memoria monumento, memoria involuntaria, memoria perturbadora. *Sociohistórica*, (32), La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2013n32a05>

Trigo, Abril (2011). "De memoria, desmemorias y antimemorias" en *Taller de Letras* N° 49, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica, pp. 17-28

Salomone, A. y Gallardo, M. (2017). Memoria transgeneracional, resistencia y resiliencia en producciones artístico-literarias de autoras chilenas contemporáneas. *HeLix*, (10), 192-213. Heidelberg, Alemania. Recuperado de <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/helix/article/view/42031>

Valenzuela Prado, L. (2018). "Formas residuales en la narrativa de Nona Fernández". *Mitologías Hoy, Revista de pensamiento, crítica y estudios literarios latinoamericanos*, Barcelona, España 17, 181-197. Recuperado de <https://revistes.uab.cat/mitologias/article/view/v17-valenzuela>

Valenzuela Prado, L. y Pizarro, V. (2016). Vacíos e imágenes de la memoria. Algunas novelas y películas en la postdictadura chilena y argentina. 2001-2005. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, 6, Chile. 137-162. Recuperado de <https://meridional.uchile.cl/ondez.php/MRD/article/view/40102>

Viard, D. (2019). "Les récits de filiation. Naissance, raisons et évolutions d'une forme littéraire". *Observatoire des écritures contemporaines*, París, Francia, 9-40. Recuperado de <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/CE/article/view/3579>

Zambrá, A. (2011). *Formas de volver a casa*. Barcelona: Anagrama.

Zambrá, A. (2014). *Mis documentos*. Barcelona: Anagrama.

Benjamín 15 años

Revista Comunicación



Año 47, vol. 35, núm. 1, enero-junio 2026



Humor y narrativas dibujadas socioambientales: Sensibilización empática y perspectivismo en adolescentes

Macarena Belén Chandia,
Ana Pedrazzini, Mariana
Lozada. Humor y narrativas
dibujadas socioambientales:
Sensibilización empática
y perspectivismo en
adolescentes. Revista
Comunicación. Año 47, volumen
35, número 1, enero-junio
2026. Instituto Tecnológico
de Costa Rica. ISSN:
0379-3974/e-ISSN1659-3820

Por: Macarena Belén Chandia¹. Conicet, Universidad Nacional del Comahue, Argentina, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4152-2887>

Ana Pedrazzini². Conicet, Universidad Nacional del Comahue, Argentina, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0524-0305>

Mariana Lozada³. Conicet, Universidad Nacional del Comahue, Argentina, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0391-5479>

Recibido: 5 de setiembre, 2025 • Aceptado: 7 de abril, 2026

¹ Licenciada y Profesora en Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Becaria de finalización de doctorado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Contacto: macarenabchandia@comahue-conicet.gob.ar

² Doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación, CELSA, Universidad Paris-Sorbonne y Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Contacto: ana.pedrazzini@comahue-conicet.gob.ar

³ Doctora en Biología, Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Instituto de Investigaciones en Biodiversidad y Medioambiente (INIBIOMA), CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Contacto: lozadam@comahue-conicet.gob.ar

Resumen

Ante la crisis socioambiental, es necesario interpelar a la sociedad promoviendo formas de conexión empática con la naturaleza. Este estudio explora la creación de humor gráfico como un medio para abordar esta problemática en la escuela secundaria, desde un enfoque que busca sensibilizar, concientizar, así como promover la toma de perspectiva y la comunicación multimodal. Realizamos un análisis de 65 creaciones de humor gráfico producidas por adolescentes de entre 12 y 18 años, en tres talleres implementados en escuelas secundarias de Argentina. Los resultados sugieren que los adolescentes se mostraron comprometidos al denunciar la falta de empatía ambiental. En sus narrativas, el problema tuvo un lugar central, destacándose los roles de víctimas (animales y plantas) y villanos (humanos). Para ello, la personificación fue el recurso más utilizado. Algunas creaciones presentaron prescripciones explícitas (normas), mientras que otras lograron despegarse del marco normativo, construyendo incongruencias humorísticas y movilizando sentidos implícitos y figurados.

Humor and Socio-Environmental Graphic Storytelling: Empathic Awareness and Perspectivism in Adolescents

Abstract

Given the socio-environmental crisis, it is necessary to appeal to society by promoting forms of empathetic connection with nature. This study explores the creation of graphic humor as a means of addressing this issue in high school, from an approach that aims to sensitize, raise awareness, and promote perspective-taking and multimodal communication. An analysis of 65 graphic humor pieces created by adolescents aged 12 to 18 was conducted during three workshops held at high schools in Argentina. Findings suggest that adolescents demonstrated a strong commitment to speaking out against the lack of environmental empathy. In their narratives, the problem played a central part, highlighting the roles of victims (animals and plants) and villains (humans). To achieve this, personification was the most used resource. Some works included explicit guidelines (rules), while others managed to detach from the regulatory framework, creating humorous incongruities and drawing on implicit and figurative meanings.

Palabras clave:

Comunicación, educación, sensibilización ambiental, artes visuales, narración, humor gráfico, escuela secundaria.

Key words:

Communication, education, environmental awareness, visual arts, storytelling, cartoon, high school.

INTRODUCCIÓN

Ante la profunda crisis socioambiental a escala mundial surgen expresiones muy diversas que van desde movimientos activistas –muchos de ellos provenientes de sectores de la juventud (Aránguiz y Sannazzaro, 2024; Valdivia et al., 2024)– hasta manifestaciones de distrés emocional (ver “ecoansiedad” en Christodoulou, Laaidi y Geoffroy, 2024; “ecofobia” en Sobel 1996; Hickman et al., 2021; Sandoval-Díaz, 2024), que conducen a la parálisis y la inacción (Feinsinger et al., 1997).

Muchos autores plantean que los discursos informativos y prescriptivos no alcanzan para interpelar a la sociedad, sino que es necesario promover formas de conexión emocional con la naturaleza (Collado, Rosa y Corraliza, 2020; Otto y Pensini, 2017; Schultz, 2002). La empatía, entendida como una dimensión cognitivo-afectiva en tanto implica entender y sentir de manera congruente con el otro (Decety y Jackson, 2004), puede ser un medio hacia una relación armónica con la naturaleza (Rifkin, 2010; Schultz, 2000; Wang, Sheng, She y Xu, 2023). La experiencia de empatizar puede no suceder de forma espontánea, sino que es preciso tener la voluntad de prestar atención a lo ajeno y dejarse afectar por ello (Pinilla, 2025). El discurso narrativo propicia el acceso hacia posicionamientos empáticos (Kwaśniewska-Paszta, 2021; Pinilla, 2025) en tanto promueve la toma de perspectiva.

El arte y la narración son estrategias que están siendo exploradas para favorecer la empatía ambiental en contextos educativos. El arte es considerado un medio para propiciar la toma de conciencia ambiental desde una perspectiva situada que habilita el aprendizaje a través de la experiencia (Kwaśniewska-Paszta, 2021; Sunassee, Bokhoree y Patrizio, 2021). Talgorn y Ullerup (2023) proponen un abordaje narrativo que estimula la conexión con el planeta y la autorreflexión, al plantear la tarea de imaginar perspectivas, emociones y experiencias de, por ejemplo, personajes no humanos que se encuentran en peligro por la situación ambiental. Así, la enseñanza de datos, normas o leyes podría verse potenciada a través de narraciones que inviten a ponernos en el lugar de las víctimas (Altuna, 2022).

En este trabajo proponemos abordar la temática a partir de actividades que conjugan el arte, la narración y el humor. El humor conlleva de forma inherente cambios cognitivos, proporciona una manera de alterar la propia perspectiva y considerar una situación estresante como menos amenazante (Kuijper, Rod y Olinger, 1993; ver Martin y Ford, 2018). Estudios previos destacan la potencialidad del humor gráfico en la prensa para promover la mirada y

la conciencia ambiental (Hollman, 2012; Fernández-Muerza y Rodrigo-Cano, 2025; Suárez-Romero y Ortega-Pérez, 2015). Además, es considerado un medio innovador para la lectura crítica y el análisis de problemáticas ambientales en el ámbito escolar (Cid, Cid, Conde y Manzano, 2013).

En este estudio incorporamos la creación de humor gráfico para convocar la expresión y la comunicación de adolescentes en escuelas secundarias desde un enfoque que no ha recibido particular atención hasta el momento en contextos educativos. Se espera conocer sus puntos de vista acerca de la problemática, así como validar y habilitar el despliegue de su agencia (Pedrazzini, Zinkgräf, Bugallo, D'Adamo y Lozada, 2023).

HUMOR GRÁFICO PARA TRABAJAR LA TOMA DE PERSPECTIVA Y LA REFLEXIÓN CRÍTICA EN EL AULA

El humor gráfico combina el arte y la narración. Se trata de un género discursivo (Bajtín, 1982; Padilla, 2019; Pedrazzini y Scheuer, 2018; Steimberg, 1998) que generalmente conjuga los modos visual (dibujo) y verbal escrito. El carácter multimodal del humor gráfico permite el desarrollo de una narrativa dibujada que presenta características particulares y desafíos comunicativo-cognitivos a nivel de representación, análisis, asociación y síntesis, así como destrezas procedimentales (Bugallo, Pedrazzini, Zinkgraf y Scheuer, 2020). Los autores de las tiras o viñetas abordan una situación del mundo a través de representaciones de la realidad con elementos ficcionales y humorísticos (El Refaie, 2009). La representación ficcional puede ser de orden realista, es decir, posible o verosímil, o fantástica, que subvierte el orden posible, esto es inverosímil (Attardo y Raskin, 1991).

Diversos recursos retóricos contribuyen al despliegue de la narrativa dibujada. En ella aparecen recursos gráficos como los globos que indican diferentes modalidades de habla o pensamiento, los ideogramas (símbolos o signos esquemáticos), los cartuchos (rectángulo con texto que aclara el contexto), las etiquetas (aclaraciones textuales sobre el dibujo), las líneas cinéticas o de movimiento, entre otros. Además, se despliegan recursos retóricos con fines humorísticos como la personificación, la ironía, el sarcasmo, la exageración, la inversión de roles, la metáfora, el juego de palabras y la antítesis (e.g., El Refaie, 2009; Falardeau, 2015; Padilla, 2013; Pedrazzini y Scheuer, 2018).

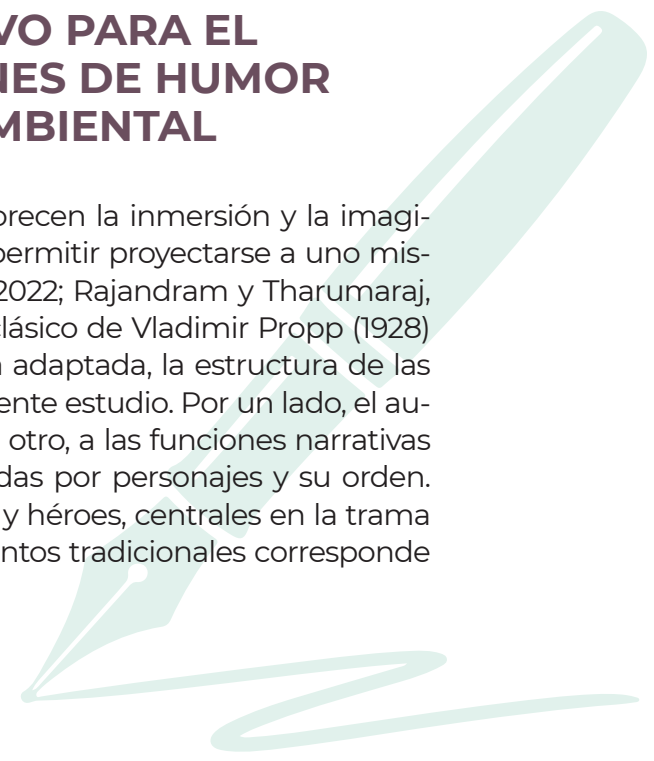
El humor gráfico reviste interés como un medio de comunicación, y de trabajo áulico con niños y adolescentes. En su carácter de autores, ellos construyen

una narrativa en un espacio que puede ser una viñeta única o una tira (sucesión de viñetas) y se enfrentan al desafío de instaurar una incongruencia humorística. De acuerdo con las teorías de la incongruencia (ver Attardo, 1997; Martin y Ford, 2018; Raskin, 1985), el humor surge a partir de la introducción de un elemento inesperado, que sorprende al ir contra las expectativas de lo posible. El lector, por su parte, se involucra con la narrativa desde un marco lúdico o “humor mindset” (McGhee, 1989), el cual permite traspasar las barreras tanto de la lógica como del orden natural y esperado.

El humor habilita múltiples procesos comunicativos, cognitivos y afectivos (Martin y Ford, 2018). Favorece la toma de perspectiva y el abordaje de temas socioemocionalmente sensibles, al tiempo que contribuye a regular las emociones y reducir la ansiedad o el miedo (Dowling, 2014; Führ, 2002; Loizou y Symeonidou, 2019; Symeonidou y Loizou, 2018). La expresión artística a través de la creación e interpretación de humor gráfico puede convertirse en un espacio seguro donde los estudiantes exploren temas desafiantes que afectan su propia vida (Christopoulou, 2013). Además de divertir o entretener, algunos estudios hablan de su potencial para “resignificar vivencias y problematizar la realidad social” (Bugallo, Zinkgraf y Pedrazzini, 2018, p. 57). En esta línea, diversas experiencias en entornos educativos de diferentes niveles han permitido abordar temas como las desigualdades sociales, los roles y estereotipos de género, la discriminación, la discapacidad, las crisis económicas, políticas y ambientales (Al-Rabaani, y Al-AAmri, 2017; Bugallo et al., 2018, 2020; Christopoulou, 2013; Pedrazzini et al., 2023; Symeonidou y Loizou, 2018).

ENFOQUE NARRATIVO PARA EL ANÁLISIS DE CREACIONES DE HUMOR GRÁFICO SOCIOAMBIENTAL

Las tareas relacionadas con la narración favorecen la inmersión y la imaginación al habilitar la toma de perspectiva y permitir proyectarse a uno mismo en la situación de alguien más (Altuna, 2022; Rajandram y Tharumaraj, 2024; Talgorn y Ullerup, 2023). En el trabajo clásico de Vladimir Propp (1928) encontramos la base para analizar, de forma adaptada, la estructura de las narrativas dibujadas que interesan en el presente estudio. Por un lado, el autor identificó a los personajes y sus roles, por otro, a las funciones narrativas y su secuencia, es decir, las acciones realizadas por personajes y su orden. Resulta de interés la distinción entre villanos y héroes, centrales en la trama narrativa, así como la víctima, que en los cuentos tradicionales corresponde generalmente a una princesa.



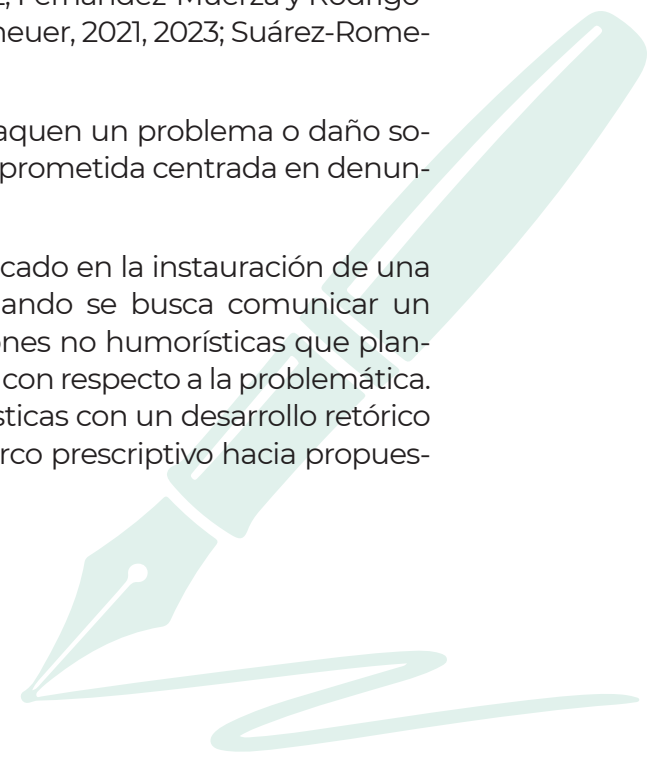
Dijk (1983) revisa y amplía la teoría narrativa estructuralista de Propp (1928); así este tipo de texto refiere ante todo a acciones de personas. Ya sea que la acción de interés definida como complicación ocurra o no por la intervención de personas, estas deben verse implicadas en algún momento del suceso. Este último transcurre en un lugar, momento y circunstancia determinados, con lo cual se crea el marco. Para Dijk, la resolución de una narrativa no siempre es positiva, en algunas aparece con frecuencia un epílogo a modo de lección o conclusión denominado moraleja.

En este trabajo analizaremos de qué manera se plasman las categorías estructurales que plantean estos autores en una narrativa dibujada, debido a su carácter multimodal (El Refaie, 2009).

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo general de este trabajo es explorar la creación de humor gráfico como un medio para abordar la crisis socioambiental en la escuela secundaria, desde un enfoque que busca sensibilizar, concientizar, así como promover la toma de perspectiva y la comunicación multimodal. En particular, nos interesa conocer qué temas tratan los estudiantes, cómo lo hacen, cómo valoran la crisis ambiental, qué tipo de motivaciones y posicionamientos movilizan sus creaciones, qué lugar ocupa la empatía, así como qué recursos retóricos y modales utilizan en sus producciones.

Sobre la base de antecedentes (Hollman, 2012; Fernández-Muerza y Rodrigo-Cano, 2025; Pedrazzini, Bugallo, Zinkgräf y Scheuer, 2021, 2023; Suárez-Romero y Ortega-Pérez, 2015), hipotetizamos que:

- Debido a la temática, las creaciones destaquen un problema o daño socioambiental, desde una motivación comprometida centrada en denunciar más que en divertir.
 - Es probable que por el gran desafío implicado en la instauración de una incongruencia humorística, más aún cuando se busca comunicar un tema serio, nos encontremos con creaciones no humorísticas que planteen una prescripción en forma de norma con respecto a la problemática. En contraposición, las creaciones humorísticas con un desarrollo retórico más amplio deberían desprenderse del marco prescriptivo hacia propuestas más sutiles y a la vez complejas.
- 

MÉTODO

Este estudio se enmarca en un diseño exploratorio-descriptivo con metodología de taller como estrategia de relevamiento del corpus. Nos inspiramos en los métodos de investigación basados en el diseño (Design-based research methods, ver McKenney y Reeves, 2018; The Design-Based Research Collective, 2003; Tinoca, Piedade, Santos, Pedro y Gomes, 2022). De este enfoque, retomamos características como el diseño situado y minucioso de estrategias de aprendizaje; la articulación entre el marco teórico y el trabajo empírico; el relevamiento de un corpus que incluye distintas fuentes; y el análisis sistemático de los datos con atención a las descripciones, categorizaciones y construcción de un consenso interpretativo entre el equipo de investigación. En este sentido, las autoras de este trabajo diseñamos e implementamos tres talleres de interpretación y creación de humor gráfico en dos escuelas secundarias de San Carlos de Bariloche en 2023 y 2024. El ingreso a las instituciones fue autorizado por sus Equipos Directivos y obtuvimos el consentimiento informado de las familias de las personas estudiantes para el registro de imágenes de los encuentros. Los talleres duraron entre 60 y 110 minutos, y se estructuraron de la siguiente manera:

- Primer momento: presentación e interpretación

Con una presentación en PPT diseñada por el equipo, compartimos nociones acerca del humor gráfico, y analizamos en conjunto recursos gráficos y humorísticos presentes tanto en viñetas como en tiras humorísticas vinculadas con la temática, de dibujantes profesionales y participantes de talleres previos. La empatía socioambiental fue el hilo conductor.

- Segundo momento: creación

Propusimos como consigna: “Te invitamos a crear una viñeta o tira humorística sobre problemáticas relacionadas con el medioambiente”. Brindamos los materiales necesarios para que cada estudiante realizara su creación (hojas blancas, lápices, reglas, gomas, fibrines, etc.).

- Tercer momento: breve entrevista individual

Realizamos una entrevista a cada estudiante en la que indagamos acerca de la producción realizada, la temática y sus puntos de vista acerca del humor gráfico como un medio para abordar temas socioambientales en la escuela. Así no solo se pudo interpretar aquellas creaciones con mediana

legibilidad, sino también conocer más las motivaciones y perspectivas de los participantes. Las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas.

ANÁLISIS

Participaron 74 estudiantes de entre 12 y 18 años, el corpus final está compuesto por el conjunto de creaciones realizadas sobre temas socioambientales (65 en total). A excepción de una producción que se hizo en parejas, todas las demás fueron individuales. El corpus resultante se analizó desde una perspectiva semiótica y retórica. Si bien en este trabajo no nos focalizamos en el análisis de las entrevistas breves, estas serán de insumo para la ejemplificación y clarificación de los resultados. Con el objetivo de mantener el anonimato de los participantes, no informamos las instituciones en las que se llevó a cabo el taller. Optamos por mantener el nombre de pila, firmado por cada estudiante en la hoja de trabajo, con excepción de los casos de nombres poco comunes, los cuales fueron reemplazados por otros de amplia circulación.

Sobre la base de Bugallo (2021), Pedrazzini y Scheuer (2018) y Pedrazzini et al. (2021), adaptamos un sistema de categorías para el análisis de tiras y viñetas humorísticas según procesos de categorización combinados, de arriba abajo y de abajo arriba. El sistema (ver Figura 1) distingue los niveles: modal (modos semióticos que intervienen en la creación de sentido), temático (temas que abordan las creaciones), pragmático (motivación del autor y situación comunicativa), retórico (mecanismos que dan forma al texto) y lógico (mecanismos de generación de humor). Este mapa conceptual da cuenta tanto de la fluidez como del dinamismo que tienen las categorías, pues se encuentran en constante interrelación y pueden contribuir a más de un nivel de análisis.

Figura 1. Sistema de niveles y categorías de análisis



Nota. Adaptado de Bugallo (2021, p. 226).

- *Temas*: realizamos un recorte teniendo en cuenta problemáticas ambientales recurrentes de la actualidad y aquellas que aparecen en el corpus: incendios forestales, uso negligente de recursos, contaminación, calentamiento global, invasión de especies exóticas, relación sujeto-ambiente y especismo.
- *Motivación del autor** (se indican con * todas las dimensiones de análisis cuyas categorías son excluyentes):
 - Comprometida: el autor busca denunciar un problema.
 - Mixta: el autor denuncia o alerta sobre una situación, a la vez que pretende divertir a sus lectores.
- *Posicionamiento empático*: adaptamos lo propuesto por Pedrazzini et al. (2023) en cuanto a los tipos de empatía:
 - Entre personajes: codificamos solo cuando existe una actitud empática (o no) explícita entre personajes representados.
 - Empático: un personaje muestra una actitud empática hacia otro que está sufriendo.
 - No empático: un personaje muestra una actitud indiferente o cruel hacia otro que está sufriendo.
 - Mixto: tanto la empatía positiva como la negativa son representadas por diferentes personajes.
 - Hacia el ambiente: cuando un personaje es claramente empático o no hacia la vida en el planeta. Se codifica como empático, no empático o mixto.
 - Ausencia: la empatía no está representada en la creación a través de personajes.
- *Posicionamiento normativo*: codificamos cuando existe una prescripción explícita (norma o mandato) en la creación. Distinguimos prescripciones de cuatro tipos:
 - Personajes: estos casos son los más parecidos al sentido clásico de moraleja. Un personaje al cierre de la narración verbaliza una lección.
 - Cartelería: la norma o ley aparece en carteles.
 - Diálogo: en un diálogo entre personajes se expone la norma a seguir.

- Voz del autor: el/la autor/a deja un mensaje propio de manera escrita en la creación.
- *Representación ficcional**: en tanto todas las creaciones parten de situaciones del mundo real, distinguimos el juego ficcional entre:
 - Real realista: posible o verosímil.
 - Real fantástica: subvierte el orden posible, inverosímil.
- *Incongruencia humorística**: identificamos la presencia o ausencia de una ruptura humorística.
- *Recursos humorísticos*: determinamos recursos retóricos que contribuyen en la construcción humorística, tales como la personificación o prosopopeya, la inversión de roles, la alusión, la exageración, el juego de palabras y el gradiente (Pedrazzini y Scheuer, 2018; Charaudeau, 2006; El Refaie, 2009; Falardeau, 2015; Flores, 2009; Fromilhague, 2005; entre otros).
- *Estructura narrativa*: adaptamos categorías de Propp (1928) y Dijk (1983).

Marco:

- Escenario: lugar físico donde se emplaza la narrativa.
- Personajes: cumplen un rol específico en la trama.
 - Héroe: su objetivo es resolver el problema.
 - Villano: causa el problema y busca perpetuarlo.
 - Víctima: recibe el daño causado por el villano.

Cuando no hay una víctima representada como personaje, codificamos como “ambiente perjudicado” cuando lo amerite.

Episodio:

- Situación inicial: hace referencia a la normalidad o estado de equilibrio que será luego alterado.
- Suceso:
 - Problema (daño): situación conflictiva o daño directo que se ocasiona a un personaje.
 - Búsqueda/lucha: el héroe busca una solución al problema.

- Desenlace: resolución del problema y cierre de la narrativa. Restauración del orden inicial (Propp, 1928) o no (puede perpetuarse una situación negativa que no encuentra solución).
- *Emociones y estados de los personajes representados.*

Tipo:

- Alegría, satisfacción, felicidad, placer.
- Malestar, tristeza, pena, incomodidad.
- Enojo, indignación.
- Miedo, susto, confusión, preocupación, desesperación, sorpresa (negativa).
- Indiferencia.
- Impacto mortal.

Representación modal*:

- Verbal: solo son expresados con palabras: “Estoy triste”; “Estoy enojado”; etc. También las interjecciones que dan cuenta de una emoción o estado: “¡Oh no!”; “Nooooooo”; “Jajaja”; etc. También codificamos cuando se expresa: “¡Qué lindo!”; “¡Qué feo!”; “¡Qué susto!”; etc.
- Visual: solo son expresados en el dibujo.
- Verbal y visual: expresados en ambos modos.
- *Recursos gráficos:*
- Globos de diálogo/pensamiento/grito/sueño; cartuchos; etiquetas; ideogramas; líneas cinéticas, entre otros.

El proceso de categorización y codificación se realizó en cuatro etapas:

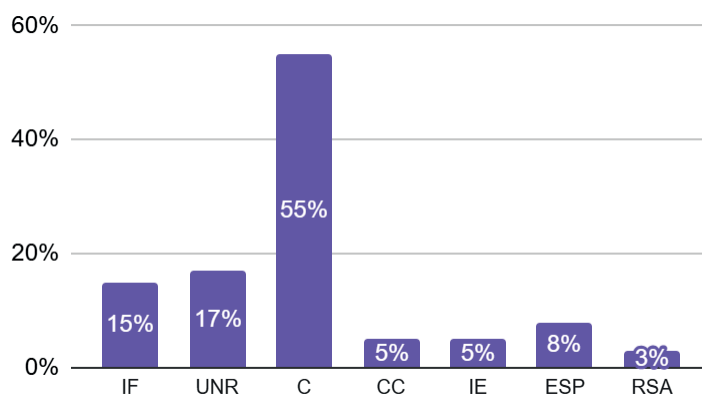
- 1: el conjunto de autoras analizó un 7% del corpus con el objetivo de describir y definir criterios para la categorización y codificación.
- 2: una sola autora analizó la totalidad del corpus.
- 3: tras una discusión conjunta de casos específicos, las dos autoras restantes analizaron independientemente un 32% del corpus. Esto permitió el afinamiento de aquellas categorías con relativo nivel de acuerdo: empatía entre personajes, sucesos dentro de la estructura narrativa, representación modal de las emociones.

- 4: se realizó un nuevo control interjuez en un 20% del corpus. En este caso, el acuerdo fue de un 97%, a partir de todas las dimensiones y sus categorías. Las diferencias fueron saldadas mediante discusión hasta llegar a un acuerdo total.

RESULTADOS

De los 74 participantes, 89% creó producciones gráficas sobre cuestiones socioambientales: 51% hizo viñeta única y 49% tira. En primer lugar, analizamos el nivel temático (Figura 2), a partir de lo cual distinguimos siete temas abordados por los estudiantes. Prepondera la contaminación (55%) ya sea en el agua, el aire y/o la tierra. El 9% de las producciones abordaron dos temas simultáneamente. En la Figura 3, Joaquín presenta las problemáticas de los incendios forestales y del uso negligente de recursos naturales, al mostrar una escena que remite a un camino que va hacia la deforestación.

Figura 2. Temas



Nota. IF: incendios forestales. UNR: uso negligente de recursos. C: contaminación. CC: cambio climático. IE: invasión de especies. ESP: especismo. RSA: relación sujeto-ambiente.

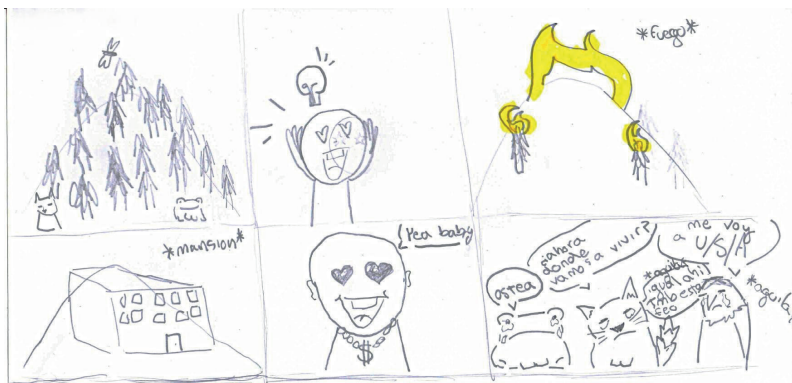
Figura 3. Joaquín, 16 años



Nota. Cartel: Welcome to deforestación.

Además, algunas creaciones están inspiradas en casos locales, como las Figuras 4 y 5. En la 4, Lucía se inspiró en una situación de su propia vida para abordar los daños que la construcción inmobiliaria puede ocasionar en el ecosistema. En la entrevista nos contó: “Está basado en lo que me preocupaba, que era que mi mamá trabaja con mis vecinos en tratar de preservar el bosque y en el Campanario justo querían hacer un superedificio entonces quería reflejar eso”. En la Figura 5, Tamara personificó una tormenta de basura que se acerca a una persona que está fuera de una ciudad encerrada por una especie de domo. En la entrevista breve individual, Tamara expresó: “Quise representar el problema que tenemos en Bariloche con el basurero, que no es algo de lo que se habla tanto... y se podría decir que vivimos como en una cápsula en la ciudad, que en la ciudad no se puede ver tanto la contaminación, pero el basurero es un lugar que está en terribles condiciones y cuando vos vas te choca la realidad”.

Figura 4. Lucía, 14 años



Nota. Etiquetas: *fuego*, *mansion*. Viñeta 5. Personaje (P) 1: Yea baby. Viñeta 6. P2: Ostea. P3: ¿Ahora dónde vamos a vivir? P4: Me voy a USA. P3: Igual ahí también está feo.

Figura 5. Tamara, 15 años



Nota. Cartel: Salida

A nivel pragmático-motivacional, analizamos la motivación de los autores, que identificamos en un 71% como comprometida y en un 29% como mixta, es decir, presenta elementos que denuncian o alertan sobre una situación a la vez que buscan divertir a sus lectores. Un ejemplo de esto es la Figura 4, en la que observamos elementos de denuncia, como los animales personifica-

dos (viñeta 6) que hablan sobre el daño causado por el incendio (viñeta 3). A la vez, la tira busca divertir al recurrir a la caricaturización del millonario y a la creación de diálogos cargados de humor.

Identificamos que el posicionamiento empático entre personajes (no empático o mixto) aparece representado en un 34% del corpus (Figura 6). Principalmente, encontramos protagonistas dañinos. En la Figura 4, Lucía presenta a un hombre “rico” que destruye todo un hábitat con el fin de construir su mansión, sin empatizar en ningún momento con los seres que allí viven. El posicionamiento empático de un personaje hacia el ambiente se representó en un 26% del corpus, también de manera mayoritaria con aquellos que no lo son. La Figura 7 muestra empatía hacia el ambiente por parte de un pájaro que remedia el desperdicio tecnológico excesivo, lo cual podría interpretarse como una crítica al consumismo. Por otro lado, la Figura 17 es un ejemplo de posicionamiento empático mixto: un personaje dice “Qué me importa” mientras tira un cigarrillo. Al advertir esta situación, otro actúa de manera empática hacia el ambiente reparando el daño causado. La ausencia de este posicionamiento en las creaciones –ya sea entre personajes o de estos hacia el ambiente– fue del 40% (Figuras 3, 11 y 13, por ejemplo). Tal resultado no implica apatía de los autores hacia la problemática, sino un abordaje en el que el posicionamiento empático del autor/a se manifiesta en forma de denuncia.

Figura 6. Posicionamiento empático

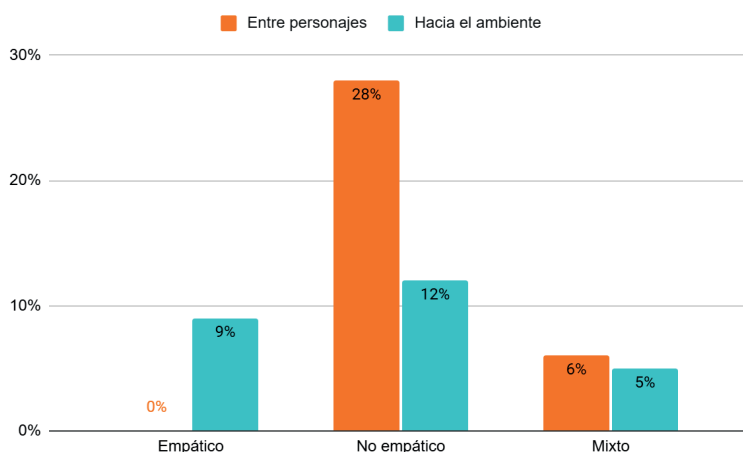
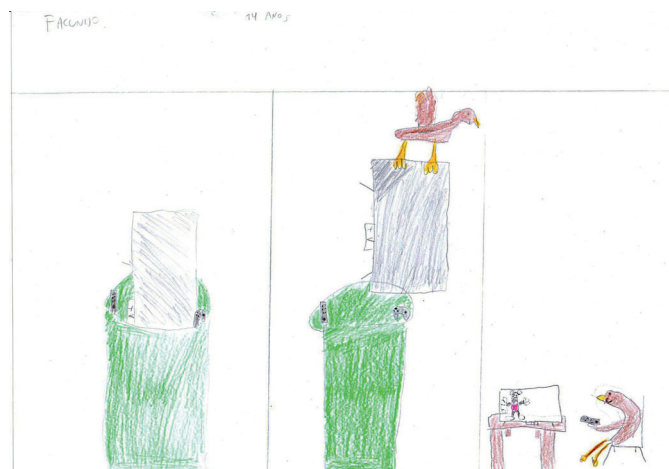


Figura 7. Facundo, 14 años



El posicionamiento normativo estuvo presente en un 22% del corpus de cuatro formas. Una de ellas opera a partir de cartelería (42%), donde se indicaron reglas por cumplir (por ejemplo: “Prohibido hacer fuego”, “No tirar basura”, “No cazar a los animales”). Una segunda forma se asemeja al sentido clásico de la moraleja, la cual fue identificada en 28% de las viñetas. En estos casos, un personaje verbaliza la moraleja a modo de epílogo; es decir, la narrativa muestra en primer lugar acciones y consecuencias, y, por último, la lección. En la tira de Azul (Figura 8), luego de exponer el problema, el personaje de la última viñeta invita a la reflexión sobre ciertas prácticas y creencias. Este posicionamiento, apareció en menor medida como un diálogo entre personajes (21%) en casos en los que uno se dirige a otro con el objetivo de comunicar la norma o camino a seguir (por ejemplo: “¿Vas a dejar la basura tirada?” o un pez que dice “¡Humano! Deja de ensuciar mi hábitat que me matas”). Por último, en un 14% distinguimos creaciones con un mensaje escrito que corresponde a la voz del autor (por ejemplo: “Hay que tratar de reciclar así no dañamos el medio ambiente” en una viñeta sobre la contaminación por basura).

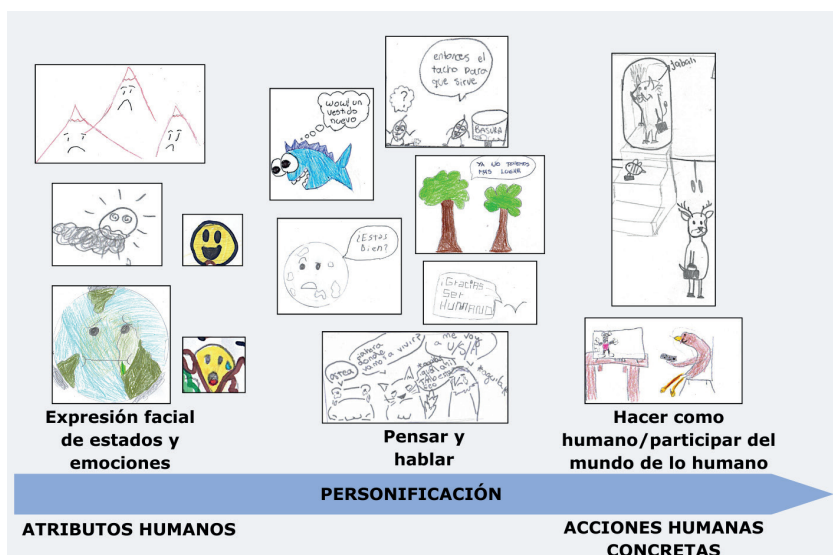
Figura 8. Azul, 14 años



Nota. V1. Etiqueta: mariposa disecada con los clavitos. V2. P1: arte! P2: inspirador. V3. Etiqueta: Jesús con las estacas. V4. P1: Pobrecito. P2: no lo merecía. V5. P3: ¿Por qué si a una mariposa la llenan de clavos es hermosa Pero si se lo hacen a una persona es un pecado?

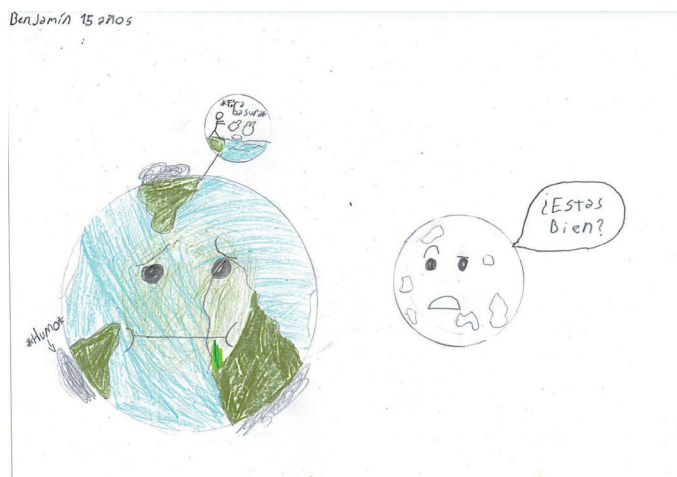
A nivel lógico y retórico-modal, encontramos que la representación ficcional del corpus fue real-realista en un 32% (Figuras 8, 13 y 17 muestran escenas verosímiles) y real-fantástica en un 68% (en las Figuras 3, 4, 5, entre otras, aparecen escenas inverosímiles o imposibles). La incongruencia humorística tuvo presencia en un 82% del corpus (Figuras 4, 5, 7, por ejemplo). La construcción de humor se apoyó, de forma privilegiada, en la personificación (75%). En algunos casos fue el único recurso representado (23%), mientras que en otros identificamos combinaciones (77%). Encontramos un gradiente en la personificación (Figura 9): en ocasiones se utilizó para representar emociones y estados, en otras otorgó a los personajes la capacidad de hablar, pensar o sentir, o también los incluyó en el mundo humano a partir de acciones específicas, como bajar de un avión con equipaje o mirar la televisión.

Figura 9. Gradiente en la personificación



En la Figura 10, Benjamín muestra al Planeta Tierra con una expresión facial de enfermedad y malestar, lo cual remite a la contaminación que está sufriendo, representada metonímicamente a través del humo y la basura que es arrojada al océano. La Luna aparece como un personaje empático que se preocupa por su estado.

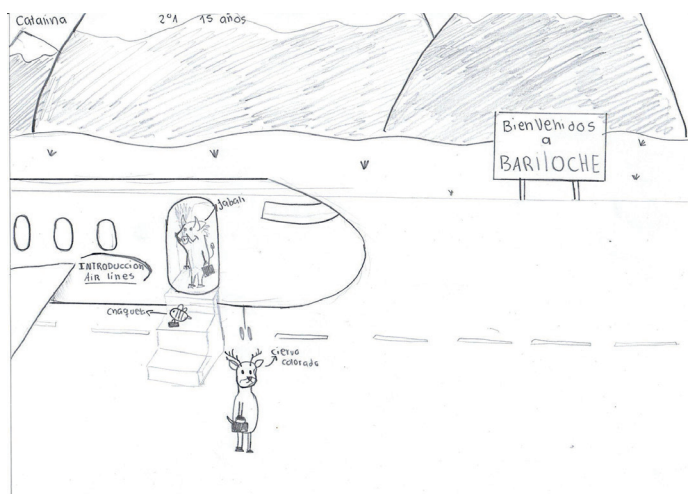
Figura 10. Benjamín, 15 años



Nota. Luna: ¿Estás bien? Etiquetas: *humo*, *tira basura*.

En la Figura 11, Catalina abordó el tema de la invasión de especies exóticas, al personificar a animales que fueron introducidos en un ambiente que no era el propio, como la chaqueta amarilla, el jabalí y el ciervo colorado (las especies son identificadas con etiquetas). Estos son dibujados caminando en dos patas (en los casos del jabalí y el ciervo), bajando de un avión y llevando sus equipajes, así se les muestra dentro del mundo de lo humano, asimismo, se utiliza la metáfora del viaje y la arribo en avión para hablar sobre la llegada de especies exóticas. Además, la autora hace un juego de palabras con el nombre escrito en el avión “Introducción Airlines” y la introducción de los animales que se muestran en la viñeta.

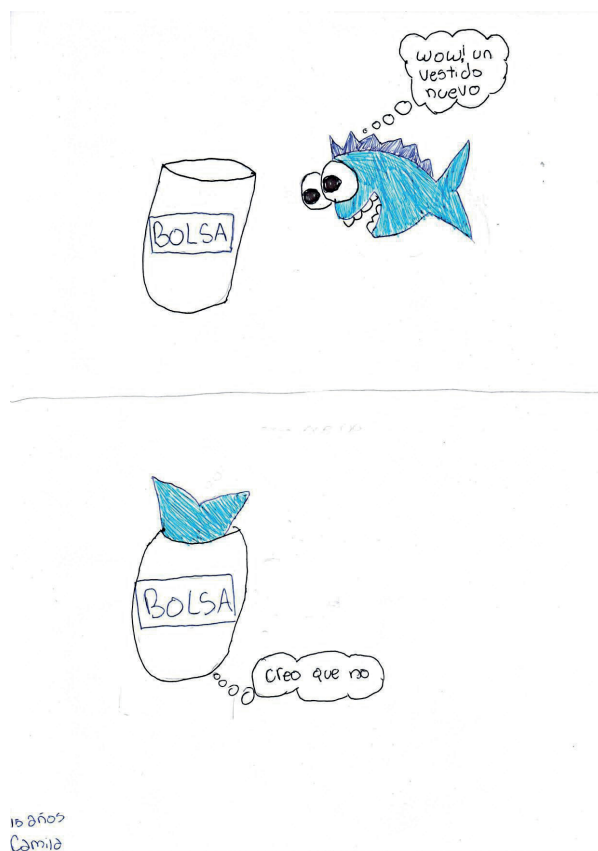
Figura 11. Catalina, 15 años



Nota. Carteles: Bienvenidos a Bariloche. Introducción Air Lines.
Etiquetas: jabalí, chaqueta, ciervo colorado.

Un 22% de la prosopopeya se da a través de personajes naifs, que son generalmente un tanto ingenuos, por lo cual no logran evidenciar del todo la situación que les rodea. En el caso de Camila (Figura 12), el pez cree ingenuamente que la bolsa es un vestido y termina atrapado en esta.

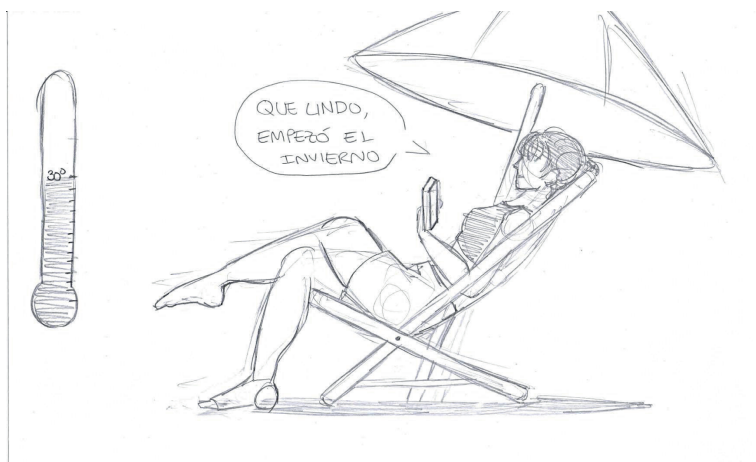
Figura 12. Camila, 15 años



Nota. V1. Pez: Wow! Un vestido nuevo. V2. Pez: Creo que no.

Por su parte, la metáfora, la exageración, la ironía, el sarcasmo y la sinécdoque, entre otros elementos, contribuyeron en la generación de humor en el corpus. Por ejemplo, en la Figura 3, Joaquín utilizó recursos metafóricos para plasmar la destrucción a través del paso del tiempo. Recurre a un gradiente, primero es de día y luego de noche, con lo cual alude a la carga negativa de la noche como metáfora, en la que aumenta la oscuridad con colores como negro y rojo intenso. Tamara (Figura 5) también empleó la metáfora de la tormenta para hacer referencia a la carga negativa de la contaminación. En la Figura 13, Cami y Juli denuncian el cambio climático en una viñeta que hace uso de la ironía como recurso humorístico para dar cuenta del problema. Las autoras dibujaron a una mujer leyendo bajo una sombrilla, quien afirma: “Qué lindo, empezó el invierno”, cuando en realidad un termómetro indica 30°.

Figura 13. Cami, 14 años, y Juli, 15 años

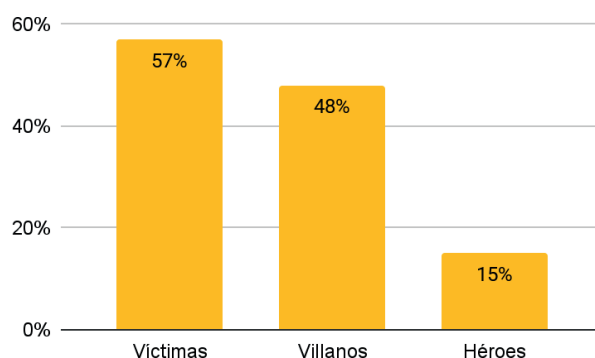


Nota. P: Qué lindo, empezó el invierno

En cuanto a la estructura narrativa de las creaciones, los lugares representados fueron en su mayoría al aire libre (95%): predominaron bosques y montañas (Figuras 3 y 4), cuerpos de agua (Figuras 3 y 12) o la vía pública (Figuras 16 y 17). El 5% restante incluye espacios interiores, o bien, no sugiere un escenario específico.

El 89% de las creaciones representaron personajes (Figura 14). Las víctimas fueron mayoritariamente animales no humanos o plantas. En un 38% de las creaciones se mostró al ambiente en general como el principal afectado (Figura 3, por ejemplo), incluso en ocasiones, con algunas escenas apocalípticas, se manifestó la imposibilidad de continuar la vida en el planeta Tierra.

Figura 14. Personajes representados en las narrativas dibujadas



Los villanos fueron principalmente humanos que, en su mayoría, rompían con una norma social o una ley (Figura 4), aunque también algunos no contaban con conocimiento sobre el problema. En varias oportunidades, se mostraban insensibles al daño ambiental y no empatizaban con las víctimas (Figura 17). En seis oportunidades, si bien no aparece representado el villano, inferimos que hay un humano, pues el daño es causado por la acción de un vehículo (auto que contamina, camiones que tiran basura), o bien, es nombrado por algún personaje.

La gran mayoría de los héroes intentaban resolver el problema por medio de una acción (Figura 17), aunque también nos encontramos con héroes que buscaban concientizar tanto al lector como a otros personajes, sin resolver el problema de manera directa (Figuras 8 y 16). Si bien no es habitual, en algunos casos las víctimas también son héroes, ya que, al percibir el daño, buscan resolverlo expresando su disconformidad y tratando de modificar la acción del villano.

En la Figura 8, las víctimas son la mariposa y Jesús (viñetas 1 y 3), mientras que los villanos corresponden a quienes por un lado admiran a la mariposa que está clavada en una colección de museo y por otro se lamentan porque Jesús está clavado en la cruz. Estos villanos son caracterizados como hipócritas al presentar empatía por los humanos, pero no por otras especies. Azul cerró la narrativa con un personaje que actúa como un héroe concientizador al interpellar al lector.

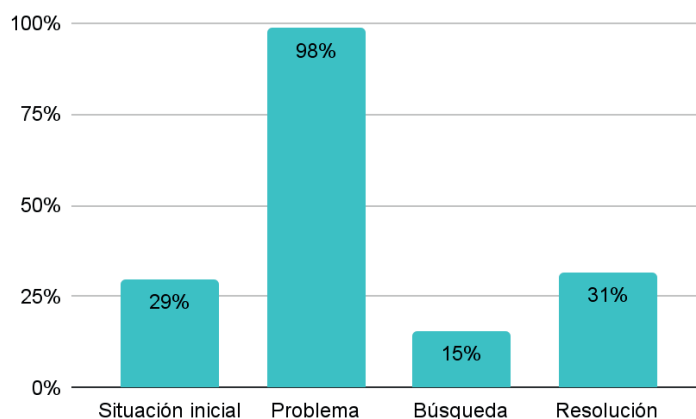
La representación de emociones y estados de los personajes fue identificada en el 78% del corpus: un 31% es visual; un 22%, verbal; y un 47%, multimodal. En su mayoría referían al malestar, tristeza, enojo, indignación, miedo, confusión, preocupación. La alegría y satisfacción no predominan en el corpus y están asociadas principalmente a villanos. Esto se evidencia, por ejemplo, en la Figura 4, donde las expresiones del rostro del hombre y los ideogramas de corazón significan alegría y satisfacción por sus acciones. En contraposición, las víctimas (animales) son dibujadas con expresiones de tristeza, lágrimas y una postura corporal caída, además, sus palabras expresan la preocupación que sienten por la pérdida de su hábitat.

La Figura 8 tiene una fuerte carga emocional en los personajes. Por un lado, Azul muestra de manera multimodal la fascinación de los villanos en la viñeta 2, y luego la tristeza y el enojo que sienten en la viñeta 4. Es posible dar cuenta de esto tanto por lo verbalizado en los globos de diálogo, como por la postura corporal, las lágrimas y los gestos faciales. Por otro lado, la autora representa el enojo y la indignación en el personaje que cuestiona el especismo en la

última viñeta: se evidencia en el puño levantado, el ceño fruncido y en la pregunta que realiza al lector.

El análisis de los episodios (Figura 15) nos permitió identificar que mayoritariamente las tiras (sucesión de viñetas) incluyen una situación inicial, mientras que en la viñeta única, aparece mediante contrastes representados principalmente a partir de un gradiente. Por ejemplo, en la Figura 3 el equilibrio que se observa en el ambiente se ve alterado hasta llegar a un lugar de absoluta destrucción, marcado por el uso de colores contrastantes y un cartel que indica “Welcome to deforestación” (“Bienvenidos a la deforestación”).

Figura 15. Episodios



Casi la totalidad de las creaciones (98%) representaron un problema o daño y solo el 15% planteó una búsqueda por parte de los personajes para resolver el problema. Este resultado se condice con el alto porcentaje de víctimas y villanos, así como con el bajo porcentaje de héroes. La resolución (31%) fue en un 90% a través de desenlaces negativos o no resolutivos (Figura 12), y en un 10% positivos (Figura 17).

Las Figuras 16 y 17 presentan situaciones similares, aunque difieren en su representación ficcional y en su estructura narrativa. Con una representación real-fantástica, Martina (Figura 16) plantea una situación inicial en la primera viñeta, donde vemos a un personaje fumando en la vía pública. En la segunda, se presenta el problema: el personaje tira el cigarrillo al piso. En la tercera viñeta, dos hojas personificadas (héroes) buscan concientizar a partir de una pregunta. En este caso no hay una resolución, ya que el cigarrillo continúa en el piso. Por otro lado, Abril (Figura 17) parte desde el problema: una villana tira una caja de jugo al piso y un personaje se ve exaltado por la situación. En

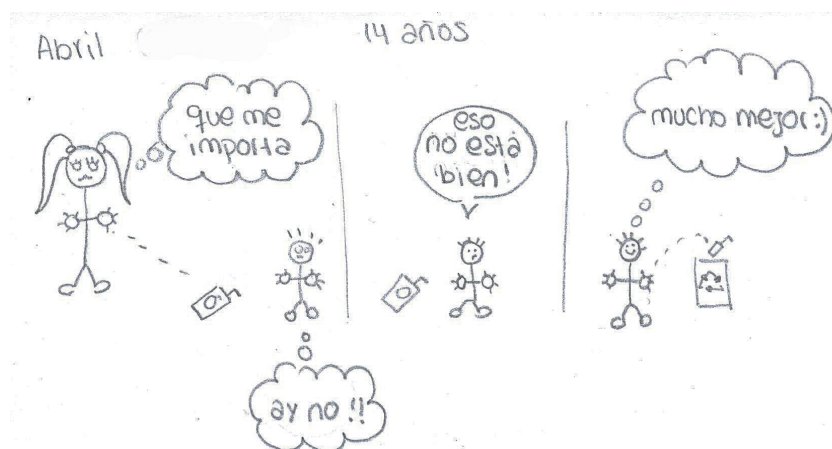
la segunda viñeta, este personaje realiza un juicio moral al decir “eso no está bien”, para luego, en la última viñeta, resolver de manera positiva el asunto tirando la basura al tacho. Es decir, se trata de una representación real-realista, en la que un héroe proactivo soluciona el problema y deja una moraleja con su cierre, en el que expresa “mucho mejor”. Como vemos, Martina instauró una incongruencia humorística hacia el cierre de su tira, mientras que Abril expresó un mensaje similar desde la norma sin introducir un quiebre humorístico.

Figura 16. Martina, 15 años



Nota. Viñeta 1. Basura. Viñeta 3. P1:?. P2: Entonces el tacho para que sirve.

Figura 17. Abril, 14 años



Nota. Viñeta 1. P1: que me importa. P2: Ay no!! Viñeta 2. P2: Eso no está bien!. Viñeta 3. P2: Mucho mejor. Ideograma: reciclaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio encontramos que los adolescentes abordaron la problemática socioambiental desde una actividad creativa y abierta, al atender a situaciones complejas y empatizar con ellas. A partir de la interpretación de ejemplos de humor gráfico socioambiental como estímulo emocional, el grupo de estudiantes reflexionó sobre perspectivas y actitudes de otros, con lo cual pudieron expresar sus preocupaciones y alertar acerca de la necesidad de tomar acción sobre el problema.

En cuanto a los temas elegidos por el estudiantado, destacamos la conexión con su mundo experiencial. Observamos preocupación y conocimiento sobre situaciones locales, como el uso negligente de recursos y los incendios forestales, lo cual vinculamos a que este estudio se realizó en una ciudad emplazada en un Parque Natural (Parque Nacional Nahuel Huapi). Asimismo, las creaciones que abordaron la invasión de especies exóticas se refirieron, en todos los casos, a las que se han introducido en la zona (chaqueta amarilla, jabalí, ciervo colorado, cardo); en relación con el tema especismo, se observaron ejemplos sobre la destrucción del hábitat de una especie nativa en peligro de extinción (huillín).

Tal como esperábamos, el problema tuvo un lugar central en el desarrollo de las narrativas debido a las temáticas abordadas, y al carácter generalmente crítico y condensado del género. En este sentido, algunas creaciones de mayor extensión –en especial tiras de dos o más viñetas–, marcaron un contraste entre un ecosistema sano y uno en crisis, o bien, viñetas únicas utilizaron el recurso del gradiente para dar cuenta del paso del tiempo y la transformación de un ambiente. En cambio, las estructuras elípticas de un solo cuadro se focalizaron en aquello que no está bien y es necesario denunciar. Por ello, ante la dificultad que reviste abordar una problemática de gravedad de manera lúdica y en línea con lo encontrado por Pedrazzini et al. (2023) en su trabajo sobre desigualdades sociales, la motivación de los autores fue comprometida en todos los casos, con matices en algunas creaciones que buscaron también un fin lúdico para sus lectores. Mientras que el carácter mixto (crítico y a la vez lúdico) fue poco frecuente en las creaciones de adolescentes, característica recurrente en el humor gráfico de profesionales. Los artistas se valen del género para expresar sus puntos de vista de manera persuasiva, con el doble propósito de influir en sus lectores y entretener (Padilla, 2019).

Por otro lado, los resultados nos permitieron inferir que los adolescentes participantes ven a los humanos como los principales causantes de los problemas

ambientales que están denunciando y al resto de las especies del planeta como las víctimas. Tal como plantea Altuna (2022), la comprensión afectiva y empática de ciertos problemas necesita de narraciones en las que se representan víctimas concretas, lo que nos habilitaría a ponernos en su piel. Además, debido a la baja aparición de héroes, nos encontramos con resoluciones negativas que no muestran una solución posible a la problemática, en consonancia con lo encontrado por Suárez-Romero y Ortega Pérez (2015) al analizar ejemplos de la prensa gráfica. Esto puede relacionarse con el carácter de denuncia y la búsqueda de interpelar a lectores a través del dramatismo.

Tal como hipotetizamos, las creaciones plantearon normas en forma de cartelera prohibitiva y no construyeron una incongruencia humorística o al menos no lo hicieron de forma compleja. En cambio, las creaciones que no presentaron un posicionamiento normativo explícito o lo concibieron desde recursos retóricos más sofisticados, que juegan con sentidos figurados y/o implícitos, lograron desprenderse del marco normativo y exponer de manera más sutil las reglas o la denuncia.

Contrariamente a lo encontrado en estudios sobre desigualdades sociales (Pedrazzini et al., 2023), la representación realista fue minoritaria en este corpus. La incorporación de elementos inverosímiles puede deberse a la temática abordada. En particular, la personificación fue el recurso más utilizado por los estudiantes para contar las vivencias de plantas, animales o el planeta Tierra, en consonancia con estudios que sugieren que el antropomorfismo es un mecanismo para promover la empatía hacia el mundo no humano (Talgorn y Ullerup, 2023). Esto también abona de manera positiva a la toma de perspectiva: los autores pudieron dar cuenta de forma clara puntos de vista que no son los propios, con lo cual otorgaron un lugar central en las narrativas.

El dibujo fue un recurso clave para convocar, movilizar y sensibilizar, además de representar emociones de los personajes a través de expresiones faciales, gestos y posturas corporales. En línea con el estudio de Motherwell McFarlane (2019) sobre narrativas visuales acerca de cuestiones indígenas, el dibujo ofrece un medio adecuado para comunicar el contenido emocional de un relato. El predominio del miedo, enojo, angustia o preocupación en las víctimas da cuenta de un abordaje dramático de la problemática.

Como vemos, el corpus estuvo atravesado por el posicionamiento empático de los autores, al habilitar la mirada hacia el otro y el sentir de modo consecuente, así como por reglas o normas morales, al mostrar aquello correcto o incorrecto de acuerdo con las consecuencias explícitas sobre el ambiente o sobre las víctimas. Para Hoffman (2002), la empatía contribuye a que los prin-

cipios morales aprendidos en abstracto se conviertan en cogniciones atravesadas por el afecto, lo cual abona la idea de la necesidad de potenciar la sensibilización y la toma de perspectiva en contextos de aprendizaje.

Fueron escasos los ejemplos en los que se representó personajes siendo empáticos y buscando reconfortar a quienes sufren; por el contrario, principalmente, se mostraron con un tono crítico, personajes no empáticos hacia otros que sufren o hacia el ambiente. Este tipo de representación movilizaría la emoción que Hoffman (2002) identifica como “ira empática”, al habilitar la indignación contra el causante de un daño (villano) junto con la compasión por la víctima.

Tal como expusimos en la Introducción, crear narrativas o relatos abre un mundo de posibilidades tanto en la expresión como en la reflexión de problemáticas complejas. El corpus mostró de manera clara las perspectivas adolescentes en torno a relaciones de poder e injusticia que atraviesa la crisis socioambiental. La posibilidad de imaginar de manera compasiva (Altuna, 2022) habilita el abordaje de la temática desde la toma de perspectiva, atenúa la insensibilización adaptativa que puede causar la sobreexposición a situaciones negativas (Altuna, 2018; Feinsinger, Margutti y Oviedo, 1997). Esto permite dar cuenta de que hay víctimas que son otros diferentes a mí (animales y plantas) y villanos que son más parecidos a mí (humanos), con lo cual se reconocen los puntos de vista de otros a la vez que se mantienen los propios, es decir, se toma perspectiva.

En conclusión, la actividad despertó diferentes respuestas por parte de los estudiantes, marcadas por diversas emociones. Por un lado, algunos expusieron de manera explícita la moral: “esto es bueno” y “esto es malo” para el ambiente, generalmente a través de personajes que mostraban enojo o frustración, o bien, cartelería prescriptiva. Por otro, vimos casos que combinaron recursos humorísticos con el objetivo de alertar sobre la problemática, discutir sus consecuencias e incluso presentar una prescripción implícita atenuada por el uso del humor.

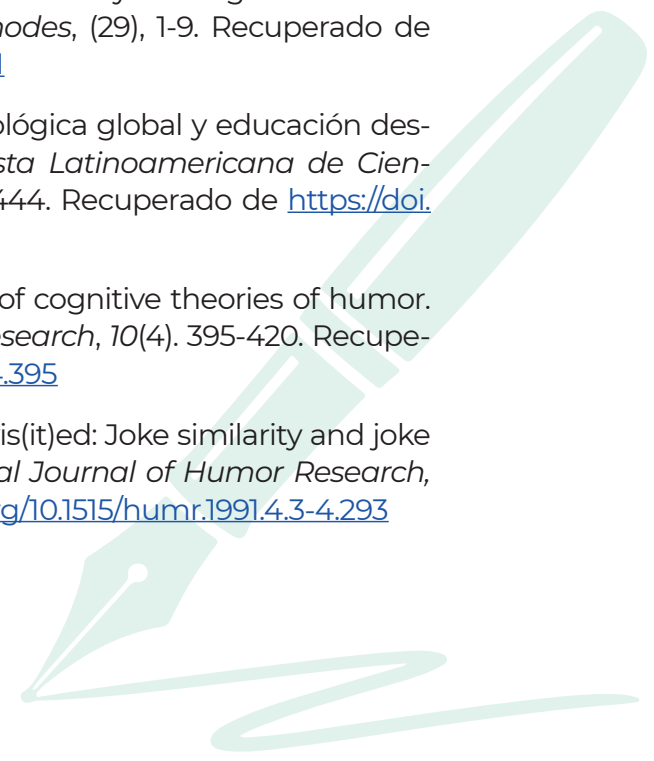
Focalizando en el análisis de las estructuras narrativas, futuros estudios podrían abordar otras temáticas sociales y políticas para profundizar en las diferencias en cuanto a la presentación de personajes y la secuencia de episodios. Teniendo en cuenta que encontramos la referencia a problemáticas socioambientales ligadas al propio mundo experiencial, sería interesante contrastar estos resultados con trabajos realizados en otros contextos, así como incorporar la edad como variable en el tratamiento de estas temáticas. Además, otra posible línea de investigación podría profundizar en el estudio

de las tensiones observadas en las narrativas del alumnado entre un abordaje prescriptivo de temas socioambientales y un tratamiento humorístico, el cual habilita despegarse de un marco normativo y aludir a estos temas de forma implícita. Por último, próximas publicaciones ahondarán en el potencial de la articulación entre empatía, humor y narrativa como recursos para propiciar un aprendizaje sensible y crítico a la vez.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al conjunto de adolescentes participantes de los talleres, así como a docentes y equipos directivos por abrirnos las puertas de cada escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Rabaani, A. H. y Al-AAmri, I. H. (2017). The effect of using cartoons on developing Omani grade 4 students' awareness of water issues and their attitudes towards using them in teaching social studies. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 35-46.
- Altuna, B. (2018). Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja. *Revista de Filosofía*, 43(2). Recuperado de <https://doi.org/10.5209/RESF.62029>
- Altuna, B. (2022). Entre la imaginación comprensiva y la imaginación compasiva. Apuntes para una pedagogía. *Artnodes*, (29), 1-9. Recuperado de <https://doi.org/10.7238/artnodes.v0i29.393021>
- Aránguiz, P. y Sannazzaro, J. (2024). Crisis ecológica global y educación desde la perspectiva de las juventudes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 423-444. Recuperado de <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.5797>
- Attardo, S. (1997). The semantic foundations of cognitive theories of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 10(4). 395-420. Recuperado de <https://doi.org/10.1515/humr.1997.10.4.395>
- Attardo, S. y Raskin, V. (1991). Script theory revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model. *Humor: International Journal of Humor Research*, 4(3-4). 293-347. Recuperado de <https://doi.org/10.1515/humr.1991.4.3-4.293>
- 

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Bugallo, L. (2021). *La creación de humor gráfico como espacio de problema cognitivo-comunicativo en adolescentes*. [Tesis para obtener el título doctoral en Psicología]. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://doi.org/10.35537/10915/123759>

Bugallo, L., Pedrazzini, A., Zinkgraf, C. y Scheuer, N. (2020). Temas y motivaciones de niñas, niños y adolescentes al crear humor gráfico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-28. Recuperado de <https://doi.org/10.11600/1692715x.18210>

Bugallo, L., Zinkgraf, C. y Pedrazzini, A. (2018). El humor gráfico, una herramienta potente para enseñar y aprender. *Revista Contextos de Educación*, 18-24, p. 55-65. Recuperado de <https://doi.org/10.31219/osf.io/xbh7c>

Charaudeau, P. (2006). De nouvelles catégories pour l'humour ? *Questions De Communication*, 10, 19-41. Recuperado de <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7688>

Christodoulou, N., Laaidi, K. y Geoffroy, P. A. (2024). Eco-anxiety: Towards a medical model and the new framework of ecolalgia. *Bipolar Disorders*, 26(6), 532-547. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/bdi.13446>

Christopoulou, M. (2013). Exploring the Socio-Politics of the Greek Debt Crisis in a Primary Art Classroom: A Political Cartooning Project. *International Journal of Art & Design Education*, 32(1), 44-54. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.01757.x>

Cid, M. E., Cid, R. E., Conde, M. D. D. y Manzano, M. C. C. (2013). Alfabetización científica y educación ambiental mediante humor gráfico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 1-8. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie6121261>

Collado, S., Rosa, C. D. y Corraliza, J. A. (2020). The effect of a nature-based environmental education program on children's environmental attitudes and behaviors: A randomized experiment with primary schools. *Sustainability*, 12(17), 6817. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/su12176817>

Decety, J. y Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3(2), 71-100. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>

- Dijk, T.A.V. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Dowling, J. S. (2014). School-age children talking about humor: data from focus groups. *Humor: International Journal of Humor Research*, 27(1), 121-139. Recuperado de <https://doi.org/10.1515/humor-2013-0047>
- El Refaie, E. (2009). Multiliteracies: How readers interpret political cartoons. *Visual communication*, 8(2), 181-205. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1470357209102113>
- Falardeau, M. (2015). *Humour et liberté d'expression. Les langages de l'humour*. Canadá: Les Presses de l'Université Laval.
- Feinsinger, P., Margutti, L. y Oviedo, R. D. (1997). School yards and nature trails: ecology education outside the university. *Trends in Ecology & Evolution*, 12(3), 115-120. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0169-5347\(96\)20104-1](https://doi.org/10.1016/S0169-5347(96)20104-1)
- Fernández-Muerza, A. y Rodrigo-Cano, D. (2025). El uso del humor gráfico en español e inglés para comunicar los relatos del cambio climático y cómo aparece en Google Imágenes. *Miguel Hernández Communication Journal*, (16), 207-233. Recuperado de <https://doi.org/10.21134/9n84p259>
- Flores, A. B. (2009). *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Fromilhague, C. (2005). *Les figures de style*. París: Nathan.
- Führ, M. (2002). Coping humor in early adolescence. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15(3), 283-304. Recuperado de <https://doi.org/10.1515/humr.2002.016>
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C. y Van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12), e863-e873. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía. Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books.
- Hollman, V. C. (2012). El humor gráfico y la educación de la mirada ambiental. *Sociedade & Natureza*, 24, 227-242. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1982-45132012000200005>

- Kuiper, N. A., Rod, A. M. y Olinger, J. L. (1993). Coping humour, stress, and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25(1), 81-96. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0078791>
- Kwaśniewska-Paszta, S. (2021). Developing empathic sensitivity in younger children. *Society Register*, 5(2), 135-154. Recuperado de <https://doi.org/10.14746/sr.2021.5.2.09>
- Loizou, E. & Symeonidou, S. (2019). Cartoons as an Educational Tool to Fight Disability Stereotypes. En E. Loizou & S. L. Recchia (Eds.), *Research on Young Children's Humor*, (pp. 145-168). Springer. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-3-030-15202-4_9
- Martin, R. A. y Ford, T. E. (2018). *The psychology of humor: an integrative approach*. San Diego: Elsevier.
- McGhee, P. E. (1989) The contribution of humor to children's social development. En P. E. McGhee (Ed.) *Humor and children's development. A guide to practical applications*. (119-134). Nueva York: Haworth Press. Recuperado de https://doi.org/10.1300/J274v20n01_09
- McKenney, S. y Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research* (2nd. ed.). Londres: Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Motherwell McFarlane, J. (2019). Using Visual Narratives (Comics) to Increase Literacy and Highlight Stories of Social Justice: Awakening to Truth and Reconciliation. *Collected Essays on Learning and Teaching*, (12), 46-59. Recuperado de <https://doi.org/10.22329/celt.v12i0.5445>
- Otto, S. y Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global environmental change*, 47, 88-94. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2017.09.009>
- Pedrazzini, A., Bugallo, L., Zinkgräf, C. y Scheuer, N. (2021). Adolescents creating cartoons: A developmental study of humor. *HUMOR*, 34(1), 41-68. Recuperado de <https://doi.org/10.1515/humor-2019-0022>
- Padilla García, X. A. (2013). Cartoons in Spanish press. Irony and Humor: From pragmatics to discourse. Recuperado de <https://doi.org/10.1075/pbns.231.09pad>

- Padilla García, X. A. (2019): Political cartoons on Greek debt crisis: a cognitive and pragmatic approach. *LinRed*, XVI, 1-19.
- Pedrazzini, A. y Scheuer, N. (2018). Distinguishing cartoon subgenres based on a multicultural contemporary corpus. *The European Journal of Humour Research*, 6(1), 100-123. Recuperado de <https://doi.org/10.7592/EJHR2018.6.1.pedrazzini>
- Pedrazzini, A., Zinkgräf, C., Bugallo, L., D'Adamo, P. y Lozada, M. (2023). Humour, empathic concern and perspective-taking in children. Cartooning about social inequality. *Children & Society*. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/chso.12744>
- Pinilla, S. J. (2025). De la voluntad moral por empatizar. *Araucaria*, 27(58). Recuperado de <https://doi.org/10.12795/araucaria.2025.i58.02>
- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. Buenos Aires: Lectulandia.
- Rajandram, K. V. y Tharumaraj, J. N. (2024). Shaping Purpose-Driven Learning through Creative Writing. *IAFOR Journal of Education*, 12(3), 105-123. Recuperado de <https://doi.org/10.22492/ije.12.3.05>
- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht: Reidel.
- Rifkin, J. (2010). *The Empathic Civilization: The Race to a Global Consciousness in a World of Crisis*. Nueva York: Penguin.
- Sandoval-Díaz, J., Díaz-Vargas, N., Flores-Jiménez, D., López-Salazar, C. y Bravo-Ferretti, C. (2024). Cambio climático y olas de calor sobre el bienestar subjetivo en jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1). Recuperado de <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.1.5926>
- Schultz, P.W. (2000). New Environmental Theories: Empathizing With Nature: The Effects of Perspective Taking on Concern for Environmental Issues. *Journal of Social Issues*, 56, 391-406. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00174>
- Schultz, P.W. (2002). Inclusion with Nature: The Psychology Of Human-Nature Relations. En Schmuck, P., Schultz, W.P. (Eds), *Psychology of Sustainable Development* (pp. 61-78). Boston: Springer. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0995-0_4
- Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education* (Vol. 1). Great Barrington, MA: Orion Society.

Steimberg, O. (1998). *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*. Buenos Aires: Atuel.

Suárez-Romero, M. y Ortega-Pérez, A. M. (2015). Prácticas comunicacionales alternativas en la concienciación medioambiental: la función crítica del humor gráfico. *Razón y Palabra*, (91), 261-279.

Sunassee, A., Bokhoree, C. y Patrizio, A. (2021). Students' empathy for the environment through eco-art place-based education: A review. *Ecologies*, 2(2), 214-247. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/ecologies2020013>

Symeonidou, S. y Loizou, E. (2018). Disability studies as a framework to design disability awareness programs: no need for "magic" to facilitate children's understanding. *Disability & Society*. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1488677>

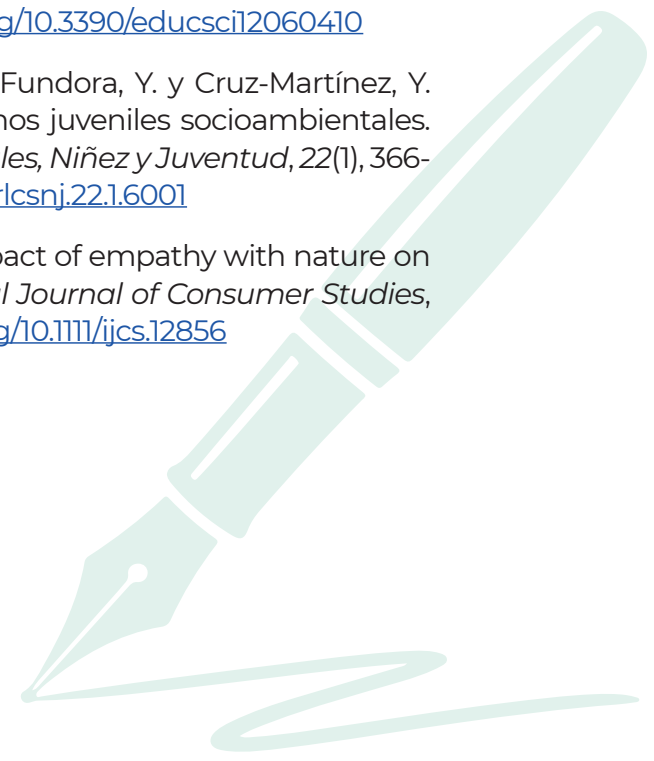
Talgorn, E. y Ullerup, H. (2023). Invoking "empathy for the planet" through participatory ecological storytelling: From human-centered to planet-centered design. *Sustainability*, 15(10), 7794. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/su15107794>

The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5.8. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>

Tinoca, L., Piedade, J., Santos, S., Pedro, A. y Gomes, S. (2022). Design-based research in the educational field: A systematic literature review. *Education Sciences*, 12(6). Recuperado de <https://doi.org/10.3390/educsci12060410>

Valdivia, A., Ibáñez-Canelo, M. J., Palenzuela-Fundora, Y. y Cruz-Martínez, Y. (2024). Futuros y educación en los activismos juveniles socioambientales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 366-392. Recuperado de <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.6001>

Wang, L., Sheng, G., She, S. y Xu, J. (2023). Impact of empathy with nature on pro-environmental behaviour. *International Journal of Consumer Studies*, 47(2), 652-668. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/ijcs.12856>



Revista Comunicación



Año 47, vol. 35, núm. 1, enero-junio 2026

Transmedia dystopias and fantasies: exploring totalitarianism across media

Istock. Pandagolik

Por: Eva Gómez¹, investigadora independiente,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9530-4650>

Recibido: 25 de julio, 2025 • Aceptado: 8 de abril, 2026

Eva Gómez. Transmedia dystopias and fantasies: exploring totalitarianism across media. Revista *Comunicación*. Año 47, volumen 35, número 1, enero-junio 2026. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

¹ Graduada en Historia por la Universidad de Cantabria y cuenta con un Máster Interuniversitario en Historia Contemporánea por la misma institución. Actualmente es doctoranda en Historia Contemporánea y ha realizado una estancia de investigación en el Cañada Blanch Centre for Contemporary Spanish Studies de la London School of Economics and Political Science (LSE). Sus líneas de investigación abarcan la historia local, el análisis fílmico, la ultraderecha nacional e internacional y la documentación archivística. Ha publicado numerosos artículos en castellano e inglés, así como capítulos de libro y ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales. Contacto: evagomezfer22@gmail.com

Abstract

This article examines how contemporary transmedia narratives represent and critically interrogate totalitarianism, drawing on the intellectual lineage of twentieth-century dystopian literature by Aldous Huxley, George Orwell, and Ray Bradbury. By analyzing six case studies across television, film, video games, and musical, including *Snowpiercer*, *The Handmaid's Tale*, *BioShock Infinite*, *Papers, Please*, *Wish*, and *Wicked*. The study identifies four distinct forms of authoritarian governance: technocratic, theocratic, bureaucratic, and personalist. A qualitative, interpretive methodology grounded in Cultural Studies and transmedia narratology allows for a comparative analysis of mechanisms such as scarcity, surveillance, propaganda, and charismatic leadership. The findings highlight how these narratives translate classical dystopian critiques into contemporary media ecologies, fostering critical reflection on authority, social control, and resistance. By linking theory and empirical cases, the article demonstrates the pedagogical and analytical potential of transmedia storytelling for understanding the persistence and mutation of totalitarian logics in digital modernity.

Distopías y fantasías transmedia: explorando el totalitarismo en distintos medios

Resumen

Este artículo analiza cómo las narrativas transmedia contemporáneas representan e interrogan críticamente el totalitarismo, tomando como referencia la tradición de la literatura distópica del siglo XX de Aldous Huxley, George Orwell y Ray Bradbury. A partir del análisis de seis casos en televisión, cine, videojuegos y teatro —*Snowpiercer*, *The Handmaid's Tale*, *BioShock Infinite*, *Papers, Please*, *Wish* y *Wicked*— se identifican cuatro formas de gobernanza autoritaria: tecnocrática, teocrática, burocrática y personalista. La metodología es cualitativa e interpretativa, basada en los Estudios Culturales y la narratología transmedia, lo que permite un análisis comparativo de mecanismos como escasez, vigilancia, propaganda y liderazgo carismático. Los hallazgos muestran cómo estas narrativas traducen las críticas clásicas de las distopías al ecosistema mediático contemporáneo, fomentando la reflexión crítica sobre la autoridad, el control social y la resistencia. Al vincular teoría y casos empíricos, el estudio evidencia el potencial pedagógico y analítico de la transmedia para comprender la persistencia y transformación de las lógicas totalitarias en la modernidad digital.

Palabras clave:

Totalitarianism, Dystopia, Fantasy, Transmedia Storytelling, *Snowpiercer*, *Papers Please*, *Bioshock Infinite*, *Wish*, *Wicked*, and *The Handmaid's Tale*.

Key words:

Totalitarismo, Distopía, Fantasía, Narrativas transmedia, *Snowpiercer*, *Papers Please*, *Bioshock Infinite*, *Wish*, *Wicked*, El Cuento de la Criada.

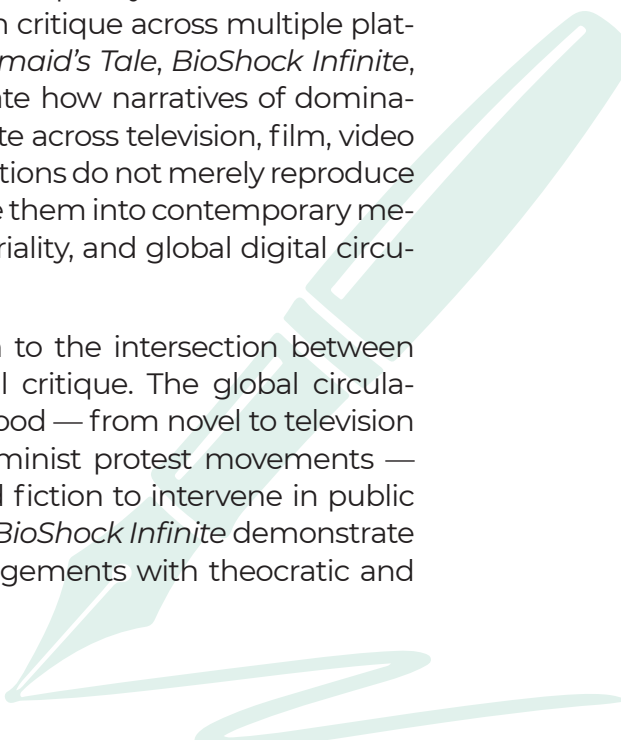
INTRODUCTION

Aldous Huxley, George Orwell, and Ray Bradbury stand as foundational figures in twentieth-century dystopian literature. Their seminal works — *Brave New World* (1932), 1984 (1949), and *Fahrenheit 451* (1953) — articulated powerful critiques of totalitarianism in response to the rise of fascism, Nazism, Stalinism, democratic erosion, and the ideological polarization that shaped the mid-twentieth century. Far from confining totalitarianism to a closed historical episode, these authors constructed fictional worlds that exposed the structural mechanisms of domination embedded within modernity itself.

Huxley imagined a technocratic order sustained not through overt repression but through biotechnological engineering, psychological conditioning, and mass entertainment, where pleasure anesthetizes dissent. Orwell, deeply influenced by his experience in the Spanish Civil War and his observation of totalitarian regimes, depicted a world governed by omnipresent surveillance, historical erasure, and linguistic manipulation, revealing how truth and subjectivity can be systematically dismantled. Bradbury, writing during McCarthyism and the Cold War, warned against censorship, media commodification, and the erosion of critical thought through distraction and conformism. Together, these dystopias mapped distinct yet convergent pathways through which totalitarian power might operate technocratic, ideological, bureaucratic, and cultural.

Their legacy extends far beyond literature. Contemporary audiovisual culture continues to reinterpret and expand dystopian critique across multiple platforms. Works such as *Snowpiercer*, *The Handmaid's Tale*, *BioShock Infinite*, *Papers, Please*, *Wish*, and *Wicked* demonstrate how narratives of domination, resistance, and ideological control circulate across television, film, video games, and fantasy adaptations. These productions do not merely reproduce classical dystopian tropes. In fact, they translate them into contemporary media ecologies characterized by interactivity, seriality, and global digital circulation.

Scholars have recently turned their attention to the intersection between dystopia, transmedia expansion, and political critique. The global circulation of *The Handmaid's Tale* by Margaret Atwood — from novel to television adaptation and symbolic appropriation in feminist protest movements — illustrates how dystopian narratives transcend fiction to intervene in public discourse. Likewise, interactive media such as *BioShock Infinite* demonstrate how video games can stage immersive engagements with theocratic and



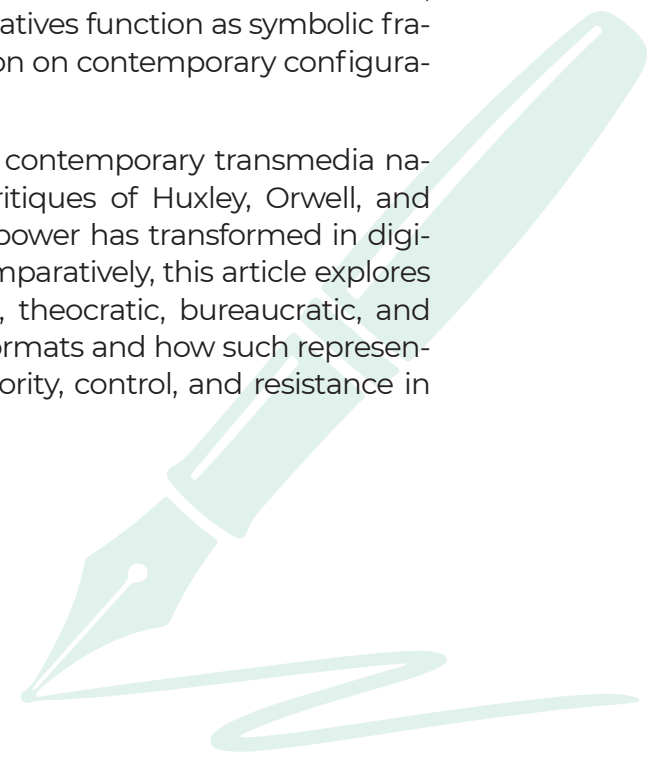
racialized authoritarianism, allowing players to experience moral complicity within oppressive systems.

This article addresses that gap by situating contemporary transmedia narratives within the intellectual lineage of twentieth-century dystopian thought. Rather than treating these works as isolated cultural artifacts, it approaches them as part of an evolving critical tradition that interrogates the transformations of authoritarian power in digital modernity. By examining how narratives of domination circulate across film, television, video games, and fantasy adaptations, this study seeks to contribute to ongoing debates on the persistence, mutation, and symbolic mediation of totalitarian logics in contemporary societies.

The general objective of this study is to analyze the pedagogical potential of contemporary transmedia narratives in representing and critically interrogating multifaceted forms of totalitarianism.

To achieve this aim, the study pursues several specific objectives, including examining how selected audiovisual productions reinterpret and update the dystopian frameworks articulated by Huxley, Orwell, and Bradbury; identifying and classifying the distinct forms of totalitarian governance represented across the case studies; comparing the mechanisms of domination—including scarcity, surveillance, violence, propaganda, and leadership structures—as mediated through different narrative formats; exploring how medium-specific affordances such as seriality, interactivity, visual immersion, and musical performance shape the representation of authoritarian control; and assessing the extent to which these narratives function as symbolic frameworks capable of fostering critical reflection on contemporary configurations of power (Didi-Huberman, 2009).

This study is guided by the proposition that contemporary transmedia narratives not only continue the dystopian critiques of Huxley, Orwell, and Bradbury but also reveal how authoritarian power has transformed in digital modernity. By examining these works comparatively, this article explores how totalitarian mechanisms—technocratic, theocratic, bureaucratic, and personalist—are represented across media formats and how such representations may foster critical reflection on authority, control, and resistance in contemporary society.



METHODOLOGICAL DESIGN AND ANALYTICAL APPROACH

This article adopts a qualitative and interpretive methodological approach grounded in Cultural Studies, conceived as an interdisciplinary field that examines cultural production as a site of symbolic negotiation among ideology, power, and social conflict. Audiovisual narratives are not treated as secondary or merely illustrative artifacts, but rather as culturally situated texts that both reflect and shape collective imaginaries concerning authority, legitimacy, and resistance.

The methodological proposal is primarily based on the notion of *contre-analyse de la société* developed by Marc Ferro (1995, pp. 26-30), who conceptualizes audiovisual media—initially cinema, though extendable to television series and video games—as alternative historiographical documents that reveal the tensions, anxieties, and ideological constructions of a given era. Their value lies not in factual precision, but in how societies represent themselves, their fears, and their structures of domination. This perspective is applied here to contemporary digital culture.

The framework is further enriched by contributions from transmedia narratology and convergence theory. Henry Jenkins (2008) defines transmedia storytelling as the dispersion of integral narrative elements across multiple platforms to create a coordinated experience. Carlos Alberto Scolari (2013) emphasizes the construction of complex narrative worlds that circulate across media, while Marie-Laure Ryan, Jan-Noël Thon and C.B Harvey (2014) underline how meaning is shaped by the specific affordances of each format (visual immersion in cinema, extended development in serialized television, interactivity and procedural logic in video games). These differences are crucial, as mechanisms of totalitarian control are represented and mediated differently depending on the medium.

The research design is comparative and interpretive, centered on six case studies selected according to three criteria. First, thematic centrality of authoritarian or totalitarian regimes. Second, diversity of formats and heterogeneity of audiences. The corpus includes:

The television series included in the corpus offers two distinct yet complementary representations of authoritarian control. *Snowpiercer* functions as a metaphor for rigid class stratification, the monopolization of resources, and the systematic suppression of dissent within a closed society confined

to a perpetually moving train. Its spatial structure reinforces social hierarchy, rendering inequality both visible and inescapable. Similarly, *The Handmaid's Tale* portrays a theocratic regime in which patriarchal authority regulates bodies, reproduction, and civil liberties. Through its depiction of institutionalized gender oppression, the series foregrounds the intersection of religious fundamentalism and state power as mechanisms of total social control.

The selected video games explore authoritarianism through interactive and procedural dimensions. In *Papers, Please*, the player assumes the role of a low-level bureaucrat operating within a repressive regime, confronting moral dilemmas that emerge from routine administrative tasks. Gameplay mechanics simulate complicity, surveillance, and the ethical tensions embedded in authoritarian systems. *BioShock Infinite* immerses players in a fictional society structured around religious-nationalist extremism and racialized hierarchy. Through exploration and combat, the game intensifies ideological confrontation, exposing the violence and myth-making that sustain oppressive political orders.

Within the animated film category, *Wish* presents a seemingly benevolent ruler whose authority is sustained through paternalistic imagery and concealed manipulation. The narrative gradually reveals how charismatic leadership can mask coercive control, thus illustrating the subtle mechanisms through which domination may be normalized and legitimized.

Finally, the stage and film adaptation *Wicked* offers a reinterpretation of a familiar narrative from the perspective of alterity. By centering a character traditionally constructed as villainous, the work exposes how structures of power fabricate enemies through historical distortion, propaganda, and the manipulation of collective memory. In doing so, it foregrounds the processes by which dissenting figures are marginalized and demonized in order to preserve hegemonic authority.

These six works were chosen not only for their relevance to the study of totalitarianism, but also for the variety of their formats, narrative forms, and intended audiences. This diversity enables a richer understanding of totalitarianism as a polyvalent phenomenon—one that may present itself explicitly, as in Orwell's *1984*, or more subtly, through mass-entertainment narratives that nonetheless encode sophisticated critiques of power.

The following table summarizes the defining features of totalitarian leadership as depicted in these case studies. It includes an analogy with the “Tailies” from *Snowpiercer*—a marginalized underclass deprived of basic rights—and with Elphaba, the so-called “Wicked Witch” in *Wicked*, who is demonized for

uncovering hidden truths and challenging official narratives. Both figures illustrate the mechanisms by how totalitarian regimes fabricate enemies and neutralize dissent through manipulation and exclusion.

Table 1. Key characteristics of totalitarian leaders in selected audiovisual works

Case studies	Leader	Form of totalitarian governance	Instruments of control	Manufactured enemy
<i>Snowpiercer</i>	Mr. Wilford	Technocratic elitism	Resource monopolization, and strict hierarchical order	The "Tail Section"
<i>The Handmaid's Tale</i>	The Gilead Commanders	Theocracy	Sexual coercion, religious indoctrination and state surveillance	Women, racial minorities, and liberal democratic values
<i>Papers, Please</i>	Arstotzkan State	Bureaucratic	Border control and punitive regulation	Foreign nationals depicted as internal threats
<i>BioShock Infinite</i>	Father Comstock	Theocratic white supremacy	Ideological brainwashing and systemic racism	Atheists, socialists and dissidents
<i>Wish</i>	King Magnifico	Paternalistic autocracy	Censorship and panoptic surveillance	Critical thinkers and subversive voices
<i>Wicked</i>	The Wizard of Oz	Populist demagoguery	Scapegoating and suppression of dissent	Elphaba, framed as dangerous through political mythmaking

Own elaboration.

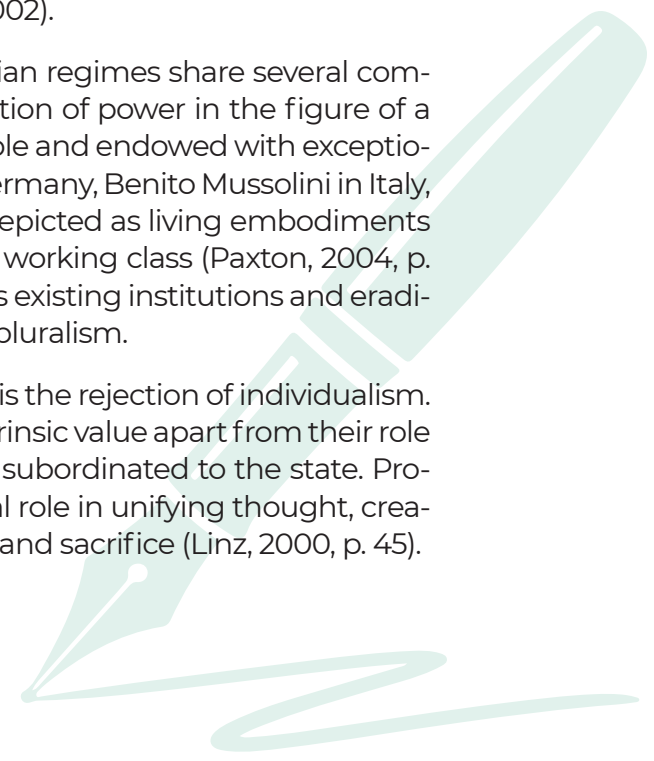
CONCEPTUAL AND HISTORICAL CONTEXT OF TOTALITARIANISM

Before analyzing the distinct features of the totalitarian regimes presented in these transmedia narratives, it is essential to define totalitarianism and identify its core characteristics. Totalitarianism can be described as a form of political domination that, unlike traditional dictatorships, does not only aim to control political power, but seeks to govern every aspect of social, economic, cultural, and even personal life (Arendt, 1962, p. 325). It emerged as a modern phenomenon in the aftermath of World War I, during a time when liberal democratic systems showed signs of instability and vulnerability to radical ideologies. Notable historical examples of totalitarian regimes include Italian fascism and German Nazism from the far-right, and Soviet communism and North Korea's Juche ideology from the far-left, particularly from the mid-20th century onward.

A key feature of totalitarianism is the aspiration to establish a single, unquestionable truth, usually anchored in an ideology that becomes a dogma beyond any critique. For instance, both Nazism and Stalinism constructed totalizing worldviews that explained all aspects of reality and justified repression, violence, and social control as necessary means to achieve a greater objective—whether racial purity in the case of Nazism or the dictatorship of the proletariat in the case of Stalinism (Traverso, 2018, p. 94). This is why these regimes are often referred to as *secular religions*. For this reason, the state is governed by a single, unified party (Sartori, 2002).

Despite their ideological differences, totalitarian regimes share several common traits. The first of these is the centralization of power in the figure of a charismatic leader, who is portrayed as infallible and endowed with exceptional qualities. Leaders such as Adolf Hitler in Germany, Benito Mussolini in Italy, and Joseph Stalin in the Soviet Union were depicted as living embodiments of the spirit of their respective nations or the working class (Paxton, 2004, p. 115). This figure of absolute leadership replaces existing institutions and eradicates any possibility of political opposition or pluralism.

Another characteristic of totalitarian regimes is the rejection of individualism. In totalitarian thought, individuals have no intrinsic value apart from their role within the collective, which must be entirely subordinated to the state. Propaganda and mass mobilization play a crucial role in unifying thought, creating a collective identity based on obedience and sacrifice (Linz, 2000, p. 45).



A further defining trait is the systemic use of violence as a tool for social control. Repression in totalitarian regimes extends beyond political opposition to permeate all aspects of life. Nazi concentration camps and Soviet gulags serve as extreme examples of this logic of extermination of the “enemy”, often fabricated through propaganda. Joseph Goebbels, the Reich Minister of Propaganda, was one of the architects of this strategy, encapsulated in his *17 Principles of Propaganda*, which were adopted by other totalitarian regimes to create and demonize the enemy. Totalitarian regimes also strive to impose social, cultural, and racial homogeneity. In Nazi Germany, this homogeneity took the form of an ideology of racial purity, which led to the violent exclusion of anyone who did not conform to the Aryan ideal. In the Soviet Union, uniformity was achieved through the extreme bureaucratization of the state and the systematic elimination of ideological dissent.

Economically, totalitarian regimes are marked by extensive state control. In some cases, such as fascism in Italy, this control manifested through corporatism, where the state sought to reconcile the interests of workers and employers under its direct control, eliminating class struggle but also any form of free negotiation (De Felice, 1977, p. 167).

Transmedia narratives—both dystopian and fantastical—explore various forms of totalitarianism, presenting oppressive regimes that restrict individual and collective freedoms. In the dystopian genre, *Snowpiercer* portrays a technocratic totalitarianism centered around Wilford, in which humanity survives a climate disaster aboard a perpetually moving train. Society is divided by class, with a capitalist and technocratic elite justifying their absolute dominance. The “tailenders” at the back of the train are deprived of rights, and the elite attempts to erase their class consciousness until a rebellion ignites, with support from the third class, revealing fractures within the system (Manson, 2020-2024).

In *The Handmaid's Tale*, the narrative immerses us in a theocratic totalitarian regime in the fictional state of Gilead, where a patriarchal system reduces women of reproductive age to mere reproductive roles. The regime is maintained through constant surveillance, psychological terror, severe punishment, and manipulation of language to suppress critical thinking (Miller, 2017-2025).

In the realm of video games, *BioShock Infinite* depicts a theocratic and racist totalitarianism in the floating city of Columbia. The charismatic leader, Zachary Comstock, uses religious fervor to establish a regime based on white supremacy and an exclusionary national identity, justifying violence as both necessary and sacred (Levine, 2013). In contrast, *Papers, please* presents a bu-

reaucratic totalitarianism akin to Soviet-style regimes. Through the role of an immigration inspector, the player is forced to navigate an impersonal web of regulations, making difficult moral choices. As the rules shift and personal circumstances are disregarded, empathy is eroded, and duty replaces humanity (Pope, 2013).

In the fantasy genre, *Wish* portrays a personalistic form of totalitarianism. The Kingdom of Roses is ruled by an absolutist monarch, the Magnificent King, who exercises control over his subjects' desires. Although this regime does not employ overt violence, it creates emotional dependence, subtly neutralizing the will of individuals (Buck & Veerasunthorn, 2023). *Wicked*, on the other hand, showcases a totalitarian system sustained by cult-like worship leader. The Wizard of Oz uses propaganda and the creation of external enemies to maintain his power, demonizing certain groups and concealing uncomfortable truths. What appears to be a just and peaceful regime is one built on fear, deceit, and exclusion (Chu, 2024).

COMPARATIVE ANALYSIS OF TRANSMEDIA CASES

This comparative analysis outlines the core similarities and differences in the characteristics of totalitarian models portrayed across the case studies discussed. In *Snowpiercer*, scarcity is physical and material. Essential resources like food, space, and heat are severely limited. The train's hierarchical structure divides these resources unequally, with the elite classes in the front enjoying abundance, while the lower classes at the rear face extreme deprivation. In *The Handmaid's Tale*, scarcity is biological. Due to widespread infertility caused by environmental and social factors, fertile women become valuable reproductive assets, forced to serve as "handmaids" for the ruling class. In *Papers, please*, scarcity is economic. Basic needs such as money, healthcare, and well-being are scarce. The protagonist, an immigration officer, faces moral dilemmas shaped by this scarcity, where his success depends on processing people correctly, and any mistake jeopardizes his survival. In *BioShock Infinite*, scarcity is socially constructed. The city of Columbia is divided into a wealthy white elite and a marginalized underclass, predominantly persons of color and foreigners. This scarcity isn't just material. It's a social construct that justifies segregation and exclusion, ensuring the elite's privilege while condemning the lower classes to poverty. In *Wish*, scarcity is symbolic. King Magnificent controls the wishes of the kingdom's citizens, creating an abstract scarcity of dreams, aspirations, and personal freedom. By restricting au-

tonomy, he prevents individuals from fulfilling their own desires. In *Wicked*, scarcity manifests as the absence of truth, freedom, and pluralism. The Wizard of Oz controls the official narrative, suppressing alternative versions of reality and marginalizing those, like Elphaba, who question the established order.

In *Snowpiercer*, social control is physical and direct, maintained through constant surveillance and violent repression by brakemen and harvesters who prevent the lower classes from rebelling. In *The Handmaid's Tale*, control is omnipresent, exerted both by institutions and social pressure. The fear of betrayal is amplified by the threat of violent punishment and psychological manipulation. In *Papers, please*, control is bureaucratic. Citizens are monitored and evaluated according to the rules of the immigration system, and the protagonist, part of this system, perpetuates control without the constant presence of security forces. In *BioShock Infinite*, control is exercised through a combination of physical repression (police and automatons) and a powerful religious ideology. Columbia's inhabitants live under the constant threat of being watched by armed forces and robots. In *Wish*, control is more subtle, operating through the manipulation of citizens' desires and hopes. The people believe King Magnificent acts in their best interest, but he deprives them of autonomy to decide their own wishes. In *Wicked*, control is ideological, achieved through propaganda that divides the world into "good" and "evil," with dissent viewed as a threat. Those who challenge the official narrative, like Elphaba, are persecuted.

In *Snowpiercer*, violence is direct and systematic, with severe, immediate punishments for any act of rebellion. In *The Handmaid's Tale*, violence is institutionalized and justified by religious ideology. Executions, mutilations, and public punishments are integral to Gilead's social order. In *Papers, please*, violence is more latent and bureaucratic. While there are no mass executions, arrests and disappearances, coupled with the constant threat of punishment for administrative errors, the regime creates an atmosphere of repression. In *BioShock Infinite*, violence is ritualized and public, justified by racial supremacy and religious fanaticism. In *Wish*, violence arises when anyone questions the system, manifesting as intimidation, magical punishment, and threats. King Magnificent's power is maintained through fear and emotional suppression. In *Wicked*, violence is psychological and symbolic, accomplished through propaganda and marginalization that crushes dissent, as seen in the persecution of Elphaba.

In *Snowpiercer*, propaganda strengthens Wilford's image as the charismatic leader essential to the survival of the train. In *The Handmaid's Tale*, ideologi-

cal manipulation is religious, using an extremist interpretation of the Bible to justify oppression and violence. In *Papers, please*, propaganda is centered on nationalism and obedience to the state, without a central charismatic figure. In *BioShock Infinite*, ideological manipulation is racial and religious, with pervasive propaganda glorifying Comstock and his messianic and supremacist perspective. In *Wish*, ideological manipulation is emotional, with King Magnificent justifying his control over desires by claiming it benefits the people, even as he retains power through manipulation. In *Wicked*, the Wizard of Oz uses propaganda to control the narrative, erasing dissent and rewriting the truth, as seen in the persecution of Elphaba.

Finally, in *Snowpiercer*, Wilford's leadership is charismatic and technical, rooted in his ability to ensure the train's survival. In *The Handmaid's Tale*, power is patriarchal, with a religious male elite interpreting the Bible to justify oppression. In *Papers, please*, the regime's legitimacy comes from the bureaucratic system, with no central leader. In *BioShock Infinite*, Comstock is a messianic leader whose legitimacy is based on his divine connection and vision of a utopian future for white Christians. In *Wish*, King Magnificent is a paternalistic leader, presenting himself as a protector, but his power depends on emotional manipulation. In *Wicked*, the Wizard is a false leader, whose legitimacy is constantly questioned, maintaining power through propaganda that conceals his incompetence and malice.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This study aimed to analyze how contemporary transmedia narratives represent and critically interrogate different forms of totalitarianism, building on the intellectual lineage of twentieth-century dystopian literature and grounding the analysis in Cultural Studies and transmedia narratology (Jenkins, 2008). By examining six case studies across television, video games, film, and stage adaptations, the analysis identifies four distinct models of totalitarian governance—technocratic, theocratic, bureaucratic, and personalist—and explores how each is mediated through the affordances of its respective medium.

First, *Snowpiercer* stands as a clear example of technocratic totalitarianism, where the regime derives its legitimacy from its scientific and technological prowess. Wilford's leadership is distinctly technical: his authority hinges on his ability to manage resources and ensure the train's survival, which is the central factor in humanity's continued existence in this universe. Social control is enforced through strict hierarchy and constant surveillance, with the lower

classes physically oppressed to maintain the system's stability. Propaganda surrounding Wilford reinforces this technical legitimacy, positioning him as indispensable to the survival of the train. His figure is omnipresent, and in the second season, a near-religious following is built around him.

In contrast, *The Handmaid's Tale* and *BioShock Infinite* depict theocratic totalitarianism, where power is centralized in religious figures or a group of spiritual leaders who not only govern but also dictate moral and social norms based on specific interpretations of sacred texts. Both dystopias are rooted in British Israelism, a fundamentalist belief that frames the United States as God's chosen nation. This ideology rejects other religions, including Catholicism, and imposes a strict patriarchal order. In these regimes, power is justified through biblical discourse and perpetuated by authoritarian religious structures, where women are reduced to reproductive tools due to widespread infertility. The manipulation of ideology is profound: religion serves to legitimize violence, framing atrocities as divine acts aligned with God's will (Gómez Fernández, 2022).

In *Papers, please*, there is bureaucratic totalitarianism, which deviates from the far-right models previously discussed, offering a depiction closer to the Soviet system. Here, control is maintained through an all-encompassing bureaucratic apparatus, emphasizing surveillance and the regulation of citizens' movement. The protagonist, an immigration officer, is not a revolutionary leader but a cog in a system that justifies itself through its supposed efficiency. There is no central charismatic figure or religious doctrine. Authority emanates from the routine execution of bureaucratic procedures, where obedience to rules is paramount.

Finally, *Wish* and *Wicked* explore personalist totalitarianism—though elements of this form also appear in *BioShock Infinite*—where the power structure revolves around a charismatic leader. In *BioShock Infinite*, Comstock, in *Wish*, King Magnificent, and in *Wicked*, the Wizard, all represent regimes that center on the cult of personality. Their authority is upheld through the emotional and symbolic elevation of the leader, whose perceived benevolence conceals the reality of absolute control. In *Wish*, for example, King Magnificent is portrayed as the sole entity capable of granting wishes, yet his true role is the suppression of individual autonomy and the imposition of his will upon his subjects. Though this form of leadership may appear protective or benevolent, it is ultimately oppressive.

To conclude, these transmedia narratives not only reveal various types of totalitarianism but also demonstrate how such regimes, while differing in struc-

ture and ideology, share similar mechanisms of control. These works provide more than just entertainment because they serve as powerful tools for political reflection and education. Through interconnected fictional worlds, they invite the audience to critically examine the systems of power, control, and ideology that shape society. Thus, these narratives function as mirrors to the real world, encouraging a deeper understanding of how authoritarian regimes can emerge and how individuals can challenge them. Beyond their aesthetic or commercial appeal, these stories foster critical thinking about freedom, authority, and the delicate balance between the two.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Arendt, H. (1962). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Meridian Books.
- Booker, M. K. (2006). *Alternate Americas: Science Fiction Film and American Culture*. Westport: Praeger.
- Bradbury, R. (1953). *Fahrenheit 451*. New York: Ballantine Books.
- Buck, C. & Veerasunthorn, F. (2023). *Wish*. [Film]. United States: Walt Disney Animation Studios.
- Chapman, A. (2016). *Digital Games as History: How Video Games Represent the Past and Offer Access to Historical Practice*. New York: Routledge.
- Chu, J. (2024). *Wicked: Part One*. [Film]. United States: Universal Pictures, Marc Platt Productions, SKY Studios and Moving Pictures.
- De Felice, R. (1977). *Interpretazioni del fascismo*. Roma-Bari: Laterza Editori.
- Didi-Huberman, G. (2009). *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas*. Madrid: Abada Editores.
- Feld, C., & Stites Mor, J. (2009). *El pasado que miramos. Memoria e imagen ante la historia reciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel Editorial.
- Gómez Fernández, E. (2022). ¿Una distopía que supera a la ficción? *El cuento de la criada* como ideal del aceleracionismo. *Distopía y Sociedad*, 2, 13–22.
- Huxley, A. (1932). *Brave New World*. London: Chatto & Windus.
- 

- Jameson, F. (2005). *Archaeologies of the Future: The Desire Called Utopia and Other Science Fictions*. New York: Verso.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: NYU Press.
- Levine, K. (2013). *Bioshock Infinite*. [Video game]. United States: Irrational Games, 2K Marin, 2K Australia, Aspyr Media and Virtual Programming.
- Linz, J. (2000). *Totalitarian and Authoritarian Regimes*. Boulder : Lynne Rienner Publishers.
- Manson, G. (2020-2024). *Snowpiercer*. [TV Show]. United States: Tomorrow Studios and TNT Originals.
- Martín-Barbero, J. (2014). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Anthropos.
- Miller, B. (2017-2025). *The Handmaid's Tale*. [TV Show]. United States: MGM Television, Hulu.
- Orwell, G. (1949). *1984*. London: Secker & Warburg.
- Paxton, R. (2004). *The Anatomy of Fascism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Pope, L. (2013). *Papers, please*. [Video game]. United States: 3909 LLC.
- Ryan, M.-L., Thon, J.-N., & Harvey, C. B. (2014). *Storyworlds across Media: Toward a Media-Conscious Narratology*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Vizcaya: Deusto.
- Rosenstone, R. A. (2014). *La historia en el cine. El cine sobre la historia*. Madrid: Rialp.
- Sartori, G. (2002). *Partidos y sistemas de partidos: Marco para un análisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Traverso, E. (2018). *Las nuevas caras de la derecha*. México: Siglo XXI Editores.

Revista Comunicación

Año 47, vol. 35, núm. 1, enero-junio 2026

La vinculación universitaria como estrategia para la extensión comunitaria a través del aprendizaje del inglés: el caso de San Jorge de Cutris de San Carlos

Por: Patricia López-Estrada¹, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4811-5865>
Oscar Chaves Jiménez², Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9026-7611>

Recibido: 21 de agosto, 2025 • Aceptado: 20 de febrero, 2026

Patricia López-Estrada, Oscar Chaves Jiménez. La vinculación universitaria como estrategia para la extensión comunitaria a través del aprendizaje del inglés: el caso de San Jorge de Cutris de San Carlos. *Revista Comunicación*. Año 47, volumen 35, número 1, enero-junio 2026. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

- 1 Doctora en Educación (Universidad de Florida, Estados Unidos), Máster en Segunda Lengua y Culturas en Inglés como Lengua Extranjera y Licenciada en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés (Universidad Nacional de Costa Rica). Tiene 28 años de experiencia en docencia universitaria. Profesora catedrática, extensionista e investigadora consolidada de la Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales del Campus Tecnológico Local San Carlos. Contacto: plopez@itcr.ac.cr
- 2 Doctor en Intervención Educativa (Universidad de Valencia, España). Licenciado en Lengua Inglesa y Bachiller en la Enseñanza del Inglés (Universidad de Costa Rica). Tiene 25 años de experiencia en docencia universitaria. Profesor catedrático intermedio y director de la Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales del Campus Tecnológico Local San Carlos. Contacto: ochaves@itcr.ac.cr

Resumen

Desde el 2019, se empezó un proceso de diagnóstico y visita a la comunidad de San Jorge de Cutris, específicamente a la Asociación de Trabajadores de Finca Muelle (ADECOFIM). La Asociación buscaba colaboración para formar a sus personas asociadas en aprendizaje del idioma inglés, como mecanismo de vinculación interinstitucional, colaboración comunitaria y desarrollo profesional. ADECOFIM inició como una asociación sin fines de lucro en 2014, y desde sus inicios ha gestionado recursos a través de políticas de comercio justo para el bienestar, la capacitación y la mejora continua de las personas asociadas, sus familias y miembros de otras comunidades aledañas. Esta alianza estratégica de la Asociación y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) empezó en 2022 como un proyecto de vinculación en coadyuvancia con la Fundación Tecnológica de Costa Rica (Fundatec). En 2024, se convirtió en un proyecto de extensión que continuó como una vinculación universitaria. El proyecto consistió en un programa académico de formación en inglés hecho a la medida para un primer grupo piloto de 30 personas. En 2025, se graduaron 16 personas, quienes evidenciaron un progreso significativo en inglés. Este proyecto de extensión universitaria resalta la relevancia de atender necesidades académicas para empoderar comunidades rurales que apuestan por el desarrollo profesional y el papel central del idioma inglés, no solo para efectos de superación personal, sino para el fortalecimiento del inglés en la Región Huetar Norte.

University Engagement as a Strategy for Community Outreach through English Learning: The Case of San Jorge de Cutris in San Carlos

Abstract

Since 2019, a diagnostic and visitation process began in the community of San Jorge de Cutris, specifically with the *Asociación de Trabajadores de Finca Muelle* (Association of Workers of Finca Muelle) (ADECOFIM, for its acronym in Spanish). The Association was seeking collaboration to provide English language training to its members as a means of fostering inter-institutional ties, community collaboration, and professional development. ADECOFIM was established as a non-profit association in 2014 and since its inception has managed resources through fair trade policies to promote the well-being, training, and continuous improvement of its members, their families, and members of other neighboring communities. This strategic partnership between the Association and the Costa Rican Institute of Technology (ITCR, for its acronym in Spanish) began in 2022 as a community engagement project in collaboration with the Costa Rican Technology Foundation (Fundatec, for its acronym in Spanish). By 2024, it became an extension project that later evolved as a university engagement initiative. The project consisted of a customized academic English training program for an initial pilot group of 30 individuals, and in 2025, 16 students graduated, having demonstrated significant progress in English. This university extension project highlights the importance of addressing academic needs to empower rural communities committed to professional development and recognizing English as a key language, not only for personal growth but also to strengthen English proficiency in the Huetar Norte Region.

Palabras clave:

Aprendizaje del inglés, colaboración interinstitucional, enseñanza del inglés, extensión universitaria, San Carlos.

Key words:

Community outreach, English learning, English teaching, inter-institutional collaboration, San Carlos..

INTRODUCCIÓN

La extensión universitaria consiste en impulsar una acción social orientada y articulada con la transformación en los ámbitos social, económico, cultural, ambiental y político, tanto en el contexto nacional como internacional. Se trata de un proceso dinámico, condicionado por circunstancias que en ocasiones resultan favorables, pero que también pueden presentar dificultades (Parada Gómez, 2024).

En América Latina, según Ianni-Gómez, Mendoza Vega y Giménez-Guariguita (2025), la extensión abarca “una amplia gama de prácticas, desde la educación popular y la difusión científica o cultural hasta la asistencia, la transferencia tecnológica, la comunicación, el servicio social y la investigación-acción participativa” (p. 287). Del mismo modo, refleja las particularidades y necesidades de cada contexto local y regional. Por ejemplo, en Colombia la extensión ha sido reducida a cursos, diplomados y talleres, donde en ocasiones se ha privilegiado la extensión remunerada sobre la social o solidaria (Valenzuela Tovar, 2024), mientras que en Brasil y Perú se priorizan las actividades tradicionales de la extensión universitaria o servicios a la comunidad. Por su parte, en México predomina la preservación cultural, al igual que en Cuba, la cual ha trabajado en promover las manifestaciones culturales, artísticas y literarias junto al desarrollo del deporte. En Centroamérica, la extensión se enfoca en la inclusión educativa y la certificación de calidad (José-Reyes, Martínez y Villegas-Ricauter, 2024). Específicamente en Costa Rica, las universidades públicas han incorporado, en los últimos años, procesos educativos continuos, de carácter multi y transdisciplinario, orientados a la transformación social. Su respaldo es promover el diálogo de saberes y la construcción colectiva del conocimiento con los sectores (Chaves Bolaños, Lara Campos y Villalobos Araya, 2018). Esta flexibilidad no solo dinamiza el quehacer universitario, sino que también amplía su alcance, al evidenciar que, aunque las formas y los métodos cambien, el propósito de integrar esfuerzos y aportar al desarrollo social, económico y cultural se mantiene invariable (José-Reyes et al., 2024).

La extensión universitaria en el TEC fortalece el vínculo entre centros de educación superior y la sociedad, mediante la transferencia de conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos y culturales. Busca atender y resolver necesidades prioritarias del país, mediante el enriquecimiento tanto a las comunidades como a la propia academia (Modelo académico, Instituto Tecnológico de Costa Rica, 2020). La extensión universitaria en comunidades rurales se concibe como un proceso de interacción entre la universidad y la sociedad, orientado a compartir conocimientos, recursos y experiencias para favorecer

el desarrollo integral de estas zonas. A través de programas, proyectos y actividades de formación, la universidad impulsa procesos de capacitación técnica, fortalecimiento cultural, promoción de la salud, innovación productiva y aprendizaje continuo. Esta labor contribuye tanto a mejorar la calidad de vida y las oportunidades de las poblaciones rurales como a enriquecer el quehacer académico, al generar vínculos directos con las realidades sociales y productivas del país (Monge-Hernández, Méndez-Garita y González-Moreno, 2021).

Una necesidad cada vez más presente en las zonas rurales es crear oportunidades de educación continua en inglés, con propósitos laborales y profesionales. En las comunidades fuera del Gran Área Metropolitana en Costa Rica, las posibilidades de formación continua en lenguas extranjeras suelen ser limitadas y de difícil acceso (Blanco-Navarro, 2021; López Montero, 2018). En consecuencia, resulta fundamental reconocer que el aprendizaje del inglés es clave para reducir esas brechas históricas entre las regiones centrales y las periféricas del país (Brand Fonseca, Barrantes Elizondo, Segura Arias y Arguedas Zúñiga, 2023).

Se han reportado casos de éxito de proyectos de extensión en zonas rurales de Costa Rica. En la Universidad de Costa Rica, Sede Golfito, un proyecto documentó y brindó insumos reflexivos y resultados satisfactorios sobre la innovación en la enseñanza del inglés con fines ocupacionales, lo cual creó un vínculo estrecho entre la universidad y las empresas turísticas (Blanco-Navarro, 2021). De igual forma, otro en San Ramón de La Virgen de Sarapiquí resultó en un afianzamiento interinstitucional para la mejora de inglés en personas emprendedoras en la gestión del turismo rural comunitario, como parte de procesos de desarrollo socioproductivo (Molina Villalobos et al., 2025). De esta manera, también se retoma la importancia de visibilizar los esfuerzos de universidades en campus regionales que promueven acercamiento y consolidan proyectos de extensión con las comunidades rurales.

La Asociación de Desarrollo de Colaboradores Finca Muelle (ADECOFIM) es una organización sin fines de lucro fundada en 2014, cuyo propósito principal es mejorar el bienestar y el desarrollo socioeconómico de sus miembros, sus familias y la comunidad, a través de oportunidades educativas y de salud. Su financiamiento proviene exclusivamente de la prima de comercio justo otorgada por Fair Trade USA (USD \$0.05 por kilogramo de piña vendida). Desde su creación, ha mantenido un enfoque constante en las necesidades de su comunidad, ha beneficiado a unas 24 000 personas, entre las que se incluyen miembros de la Asociación (40%), sus familias (30%) y comunidades vecinas (30%), con una participación destacada de mujeres (60 %). Entre sus logros se

encuentra construir un centro comunitario, donde han impulsado ferias de salud anuales desde 2015, implementar censos desde 2017, para identificar necesidades formativas y atención de necesidades de salud, y culminar un salón multiusos en 2025 (ver Figura 1).

Figura 1. Salón multiusos de ADECOFIM



Fuente: elaboración propia (2025)

La Asociación, ubicada en San Jorge de Cutris, en San Carlos, ha gestionado múltiples procesos de capacitación en alianza con instituciones como el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), el Ministerio de Educación Pública (MEP) y otros entes públicos. Ha abordado áreas como administración, salud ocupacional, informática, manipulación de alimentos y programas educativos abiertos. También, ha promovido campañas de salud y nutrición, y ha gestionado ayudas para poblaciones en condición de vulnerabilidad. La comunidad de San Jorge de Cutris se encuentra entre los distritos de Costa Rica y tiene un Índice de Desarrollo Social (IDS) bajo (Mideplan, 2023).

En línea con su misión, ADECOFIM buscó alianzas estratégicas para ampliar las oportunidades de formación. Esto llevó a un acercamiento con la Escuela

de Idiomas y Ciencias Sociales del ITCR, Campus Tecnológico Local San Carlos (CTLSC), para ofrecer cursos de inglés a sus personas asociadas. Este proceso de vinculación inició en 2019 y se formalizó en 2022, después de un período de pausa debido a la pandemia. Gracias a la perseverancia de la asociación, en 2023 se puso en marcha un programa académico de inglés que culminó en el primer semestre de 2025, con lo que se consolidó una valiosa experiencia de articulación entre comunidad y universidad.

El propósito de este manuscrito es evidenciar el impacto de la extensión universitaria cuando hay interés genuino entre una asociación y sus comunidades con un centro de educación superior pública. En este contexto, se explica el Proyecto académico ADECOFIM-EICS, el cual es tanto de vinculación como de extensión, además, está inscrito en la Vicerrectoría de Investigación y Extensión bajo el código 1701-2162-0002. Se presentan sus fases, el contexto y, sobre todo, datos puntuales de diagnóstico y de progreso de competencia lingüística de las 16 personas graduadas. Este proyecto de extensión celebra el vínculo interinstitucional entre academia y sociedad civil, como una estrategia no solo efectiva, sino también positiva para la extensión comunitaria a través del aprendizaje del inglés.

El proyecto de extensión se alineó con tres Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), según Naciones Unidas (2018). Contribuyó, específicamente, a los Objetivos 4, 8 y 10. El 4, que busca “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, con sus metas 4.3 y 4.4, se refleja en este proyecto. Asimismo, está presente el Objetivo 8, que indica la importancia de “Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos”. Las metas 8.3, 8.5 y 8.6 se encuentran conexas con esta iniciativa. Finalmente, el Objetivo 10, que busca “Reducir la desigualdad en los países y entre ellos”, con sus metas 10.2. y 10.3, se adiciona a las anteriores. Esto destaca la pertinencia social y la contribución del proyecto a los ODS.

PROGRAMA ACADÉMICO DE FORMACIÓN EN INGLÉS

El programa académico fue diseñado a la medida como una propuesta práctica para capacitar en inglés a un grupo piloto de 30 personas asociadas a ADECOFIM. Partiendo del nivel A1 (básico), se planteó como meta alcanzar el nivel B1 (intermedio) según el Marco Común Europeo de Referencia para

las Lenguas (MCER) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), el cual establece estándares internacionales para el aprendizaje y evaluación de idiomas. El enfoque del programa se centró en tres habilidades claves: comprensión auditiva, expresión e interacción oral. Esto se hizo con base en un análisis previo de necesidades y por la sugerencia puntual de la asociación que, según sus propios diagnósticos, quería enfocarse en el componente oral-comunicativo de los asociados. También, el programa se enfocaría en personas en condiciones de vulnerabilidad, con posibles niveles de escolaridad bajo, por eso, las habilidades de lectura y escritura no se consideraron de primordial significancia. Los contenidos abordaron temas de la vida cotidiana, el entorno personal y laboral, salud, educación, y ocio. Se buscó que los participantes pudieran desenvolverse en situaciones reales, expresar opiniones, describir experiencias y comunicarse con fluidez en inglés, se enfatizó el habla y la escucha como habilidades de importancia.

El programa se estructuró en cursos prácticos donde la persona docente actuó como facilitadora del aprendizaje, al promover la participación en contextos comunicativos reales. Se aplicaron principios de teorías educativas, como el aprendizaje significativo, la igualdad de género, el aprendizaje cooperativo, y la teoría de las inteligencias múltiples en un entorno inclusivo, centrado en el estudiante y adaptado tanto a su contexto social como personal. Los objetivos específicos incluyeron la capacidad de mantener conversaciones básicas, intercambiar información cotidiana, y presentarse y describir actividades simples en distintos tiempos verbales.

En cuanto a la evaluación, se implementaron estrategias diagnósticas, formativas y sumativas. Inicialmente, se aplicaron pruebas diagnósticas para identificar el nivel de entrada. Durante el curso, se evaluaron, mediante participación, trabajos fuera del aula, pruebas cortas y proyectos orales. Posteriormente, se introdujo el uso de diarios vivenciales como estrategia pedagógica para promover el aprendizaje de vocabulario y gramática, elementos fundamentales para mejorar la competencia comunicativa y la confianza del estudiantado. El objetivo del proyecto fue fortalecer las competencias en inglés de las personas participantes mediante un programa académico estructurado en seis etapas:

- **Diagnóstico:** se hicieron visitas antes de iniciar el proyecto, donde se sostuvieron reuniones con la Junta Directa de la Asociación, el personal de campo y finca, así como con las posibles personas interesadas. Una vez que se contó con quienes participarían en el proyecto como estudiantes, se realizó una prueba de diagnóstico del idioma para conocer el nivel de inglés de los participantes y así iniciar con aquel que tenía la mayoría.

- **Diseño:** se crearon 10 cursos distintos con enfoque general adaptado a las necesidades educativas y productivas del grupo meta, los cuales constituyeron el programa académico.
- **Reclutamiento docente:** se reclutó a educadores de la región para garantizar el empoderamiento en la zona y brindar al programa las personas idóneas para la población.
- **Implementación:** esta etapa, la más extensa, consistió en impartir los 10 cursos. Se dio especial énfasis al acompañamiento constante y la observación pedagógica, para asegurar tanto mejoras continuas como una interacción efectiva con las personas estudiantes y docentes.
- **Sistematización:** durante la formulación, la ejecución y el cierre del proyecto, se consolidó un proceso sostenido de acompañamiento y monitoreo del programa. Este incluyó visitas constantes a la comunidad, visitas de las personas participantes al campus (utilización de aulas y el laboratorio de inglés), supervisión a docentes y rendición de cuentas a las personas miembros de la Junta Directiva de la Asociación. También, se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos (preguntas cerradas y abiertas) a través de formularios de *Google* para garantizar la eficacia del proyecto.
- **Evaluación:** se aplicó una prueba de aptitud lingüística que midió los avances en la competencia lingüística, con el fin de documentar y evidenciar el proceso de aprendizaje del inglés de las personas estudiantes.

Las seis fases constituyeron un proceso flexible y comprometido, el cual garantizó la relevancia tanto académica como pragmática del proyecto. También, favorecieron la sistematización y el sentido de responsabilidad al rendir cuentas sobre el impacto de un proyecto de vinculación y extensión.

En el siguiente apartado, se presentan el contexto del diagnóstico, el diseño y la implementación del programa, el reclutamiento docente, así como el proceso de sistematización. Finalmente, se detallan los resultados comparativos de las pruebas diagnósticas y de progreso llevadas a cabo antes, durante y al final del programa.

RESULTADOS

A finales de 2019, y después de realizar procesos internos para identificar las necesidades educativas entre las personas asociadas, se empezó un acercamiento con la Asociación, la cual tenía como meta establecer un vínculo con

el ITCR. Anteriormente, había colaborado con el Ministerio de Educación Pública (MEP) y el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA). Una de las primordiales fue el aprendizaje del inglés, en consecuencia, buscaron alianzas con la Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales del CTLSC.

La primera gira fue a San Jorge de Cutris y de ahí se realizaron múltiples visitas (aún en tiempos de pandemia) para determinar la dinámica de la extensión comunitaria. También, se necesitaba entender el contexto personal y académico de quienes serían beneficiados con el esfuerzo interinstitucional entre la Asociación y la academia. Uno de los acuerdos consistió en dar prioridad a las personas trabajadoras de campo; aquellas con baja o nula escolaridad, mujeres jefas de hogar y población joven. Otro fue empezar un proceso de diagnóstico con todos los interesados, y se decidió que se aplicaría una prueba de diagnóstico para conocer el nivel de inglés; en total, 46 personas la hicieron.

La primera aplicación se realizó en diciembre de 2021 en las instalaciones de ADECOFIM, en San Jorge de Cutris. De las 46 personas que realizaron la prueba, 34 obtuvieron un A1; 6 participantes, un A2; 3, un B1; y 3, un B2. Es decir, un 74% de la población tenía un conocimiento muy básico del inglés; por lo tanto, se decidió que el programa iniciaría en un nivel A1. Asimismo, la Junta Directiva seleccionó a los participantes por medio de una serie de criterios; se eligieron 30 para iniciar el programa. Este proceso de acompañamiento y atención de necesidades por parte de la academia, articulado con procesos de empoderamiento de la Asociación, fue clave para el éxito del proyecto. Las personas seleccionadas se convocaron a reunión, donde se presentó el programa, se atendieron consultas y se dio formalmente inicio en enero de 2023.

También, se llevaron a cabo procesos de reclutamiento para la contratación de docentes para impartir los cursos del programa. Estos consistieron en elaborar preguntas de entrevistas y diseñar pruebas situacionales avocadas a atender una población de una zona rural. Además, se consideró la formación académica, experiencia profesional y competencia lingüística. En total, se tuvo un registro de 10 docentes, de los cuales 4 quedaron como elegibles. Finalmente, 2 personas educadoras de la zona fueron contratadas durante el programa, cada una por un año.

El programa se diseñó desde cero e incluyó una propuesta tanto académica como administrativa que fue validada por el área de inglés y aprobada por el consejo de la Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales. Consistió en 10 cursos hechos a la medida; se empezó en enero de 2023 y se finalizó en diciembre de 2024. En cada curso se impartieron dos sesiones semanales de tres horas,

durante ocho semanas, en las instalaciones de ADECOFIM, donde, aparte de tener dos aulas espaciosas, cada una para 30 personas, se contó con un centro comunitario inteligente (CECI), donado por el Ministerio de Ciencia, Innovación, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT).

El programa inició con 30 estudiantes, pero durante su transcurso el número fue disminuyendo. Algunos reprobaron y otros desertaron por circunstancias personales y laborales. A mitad del programa, se decidió convocar a algunas personas que en el examen de diagnóstico habían alcanzado un nivel adecuado para su incorporación. Al final, se graduaron 16 personas.

En total, se realizaron más de 30 visitas a la comunidad, lo cual correspondió a un proceso sistemático para la toma de decisiones del planeamiento didáctico, la mediación pedagógica y la evaluación de los aprendizajes (ver Figuras 2 y 3). Se contactó una editorial para la presentación y la compra de materiales para el programa (los cuales fueron asumidos en su totalidad por ADECOFIM). También, las personas estudiantes visitaron el Campus Tecnológico Local San Carlos en tres ocasiones para usar el laboratorio de inglés, conocer las instalaciones, realizar una prueba de progreso y promover el campus como universidad regional (ver Fotografías 2 y 3).

Figura 2. Clase con un docente en instalaciones de ADECOFIM



Fuente: elaboración propia (2023)

Figura 3. Presentaciones orales en instalaciones de ADECOFIM



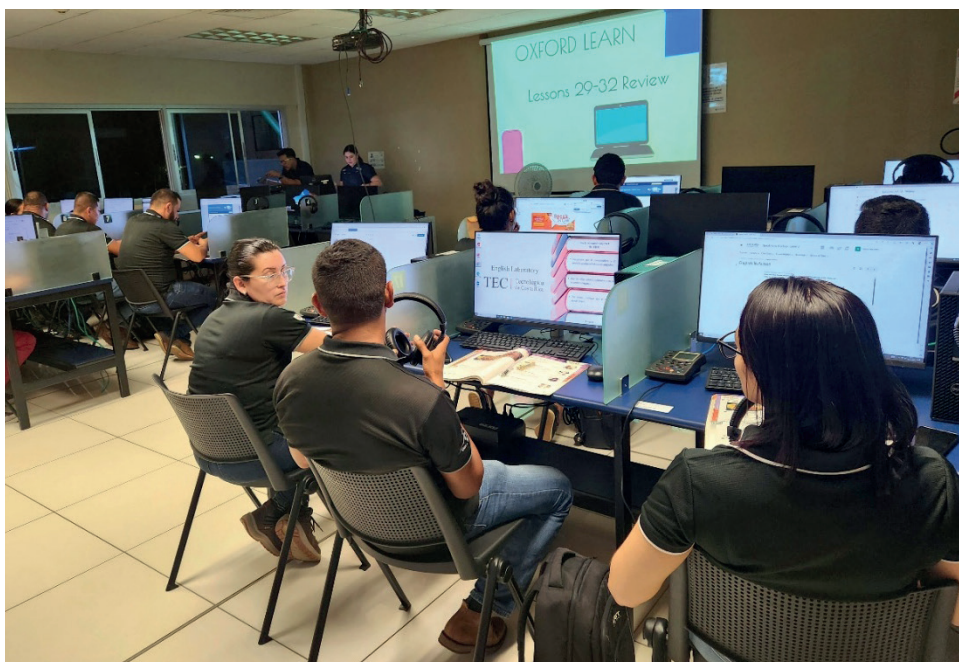
Fuente: elaboración propia (2024)

Figura 4. Visita a las instalaciones de la Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales



Fuente: elaboración propia (2023)

Figura 5. Trabajo realizado en el laboratorio de inglés de la Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales



Fuente: elaboración propia (2024)

Como parte de la sistematización y la mejora continua, se recolectaron datos a finales de 2023 y 2024, a través de dos formularios de *Google*. Estos se dividieron en tres secciones:

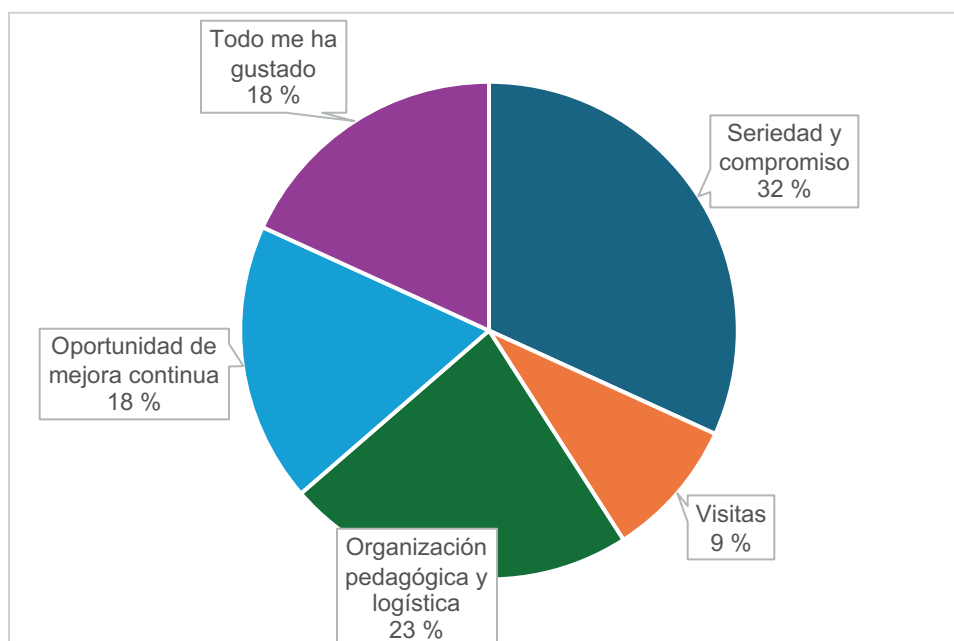
- Datos pertinentes sobre el desempeño de las personas docentes
- Datos pertinentes sobre el desempeño del ITCR
- Datos pertinentes sobre el desempeño de ADECOFIM

En el informe de 2023 (donde participó la totalidad de la población estudiantil: 22 sujetos), los datos sobre el desempeño docente fueron altamente positivos y satisfactorios. Las personas estudiantes no presentaron quejas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se mostraron complacidas y agradecidas con el planeamiento didáctico, la mediación pedagógica y la evaluación de los aprendizajes. Surgió un cuestionamiento menor con respecto a un tema de desigualdad, pues algunas personas indicaron sentir un trato desigual. Para solucionarlo, se conversó con el grupo, con la persona docente y la

parte administrativa de ADECOFIM, en consecuencia, se tomaron medidas para asegurar un trato igualitario y equitativo entre todos los participantes del proyecto.

Con respecto al desempeño del ITCR, se hizo una pregunta abierta: “*En su opinión, ¿qué le ha gustado de la organización del proyecto por parte del TEC?*” Para representar las respuestas abiertas, se realizó un breve análisis; se muestran cinco temas en el Gráfico 1 con respecto a cómo se estructuró el proyecto.

Gráfico 1. Percepción del estudiantado con respecto a la organización del proyecto



Fuente: elaboración propia (2024)

El estudiantado sugirió hacer visitas al TEC, por lo tanto, se empezó un proceso de visitación a la Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales, el laboratorio de inglés y las instalaciones generales del TEC.

En el informe 2025, del cual participaron 16 personas (toda la población), las conclusiones fueron aún más gratas. Las percepciones del trabajo de la persona docente fueron positivas y devinieron prácticas pedagógicas efectivas. El trato respetuoso hacia los participantes fue una constante en el quehacer profesional. Con respecto a la coordinación y organización del TEC, las impresiones se tornaron más efectivas y pertinentes. Los participantes se sintie-

ron más complacidos y satisfechos del trabajo comprometido y profesional. Agradecieron las visitas a la comunidad y al TEC, además de la motivación para continuar. En cuanto al trabajo por parte de ADECOFIM, se consideró exitoso e instaron a seguir con el proyecto, inclusive a establecer en el futuro nuevos proyectos de inglés con el ITCR. Una sugerencia fue mejorar la velocidad de internet y solucionar el problema de las altas temperaturas en las aulas. Los datos de ambos informes se compartieron en el área de inglés de la Escuela y ante la Junta Directiva de la Asociación.

El propósito del programa fue que las personas participantes se graduaran con un perfil lingüístico consolidado de egreso de B1, según el MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2022). Para medirlo, se llevó a cabo una evaluación continua del progreso en las competencias de comprensión auditiva y expresión oral, mediante una prueba de certificación de dominio del idioma inglés (la cual está vinculada a la Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales del Campus Tecnológico Local San Carlos). Las evaluaciones fueron aplicadas al inicio, a la mitad y al final del programa. Se llevaron a cabo a través de pruebas lingüísticas supervisadas y validadas, de acuerdo con lo que se establece para la certificación. En los tres momentos de aplicación, participaron personas coordinadoras e involucradas con el proyecto.

La prueba de certificación se divide en cuatro secciones: escucha (50 puntos), gramática y vocabulario (40 puntos), comprensión de lectura (20 puntos), y producción oral (100 puntos), para un total de 210 puntos. Los niveles establecidos según el MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2022) son A1 (entre 1 y 72 puntos), A2 (entre 73 y 112 puntos), B1 (entre 113 y 146 puntos), B2 (entre 147 y 178 puntos) y C1 (entre 179 y 210 puntos).

El alcance de las competencias lingüísticas adquiridas por las 16 personas participantes que finalizaron el programa se puede visibilizar en la Tabla 1, que compara las calificaciones y el nivel obtenido en las pruebas de certificación de dominio lingüístico antes (2022), durante (2024) y después del proceso de capacitación en inglés (2025). Cinco no realizaron la primera evaluación. Como se puede observar al comparar los tres momentos en que se aplicó la prueba, se obtiene que 10 personas siempre mejoraron durante el proceso de aprendizaje, 5 bajan en un porcentaje muy pequeño entre la segunda y la tercera aplicación (entre 2 y 4 puntos), y solo 1 participante baja significativamente su puntaje entre la segunda y tercera (pasa de 112 a 91, una diferencia de 21 puntos), aunque esta persona se mantiene en el nivel A2 en ambas pruebas.

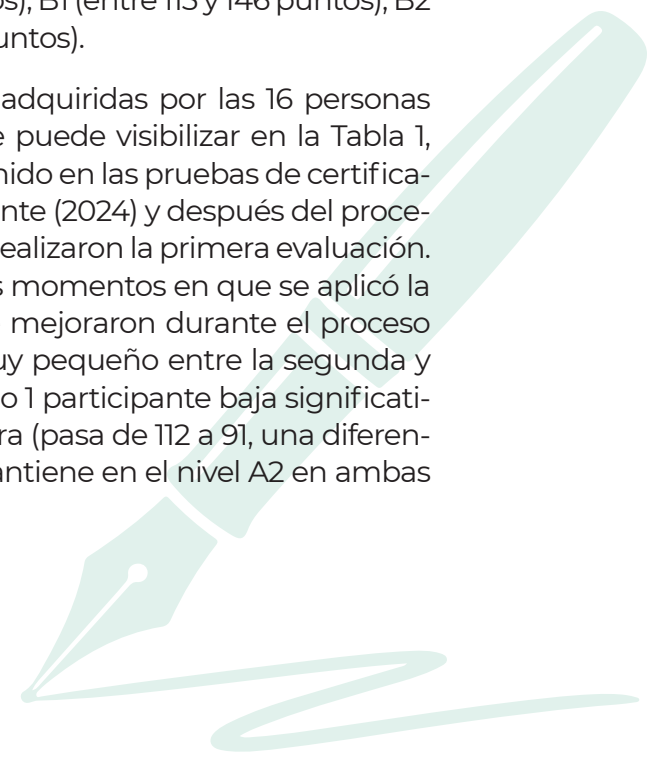


Tabla 1. Comparación entre las pruebas de inglés

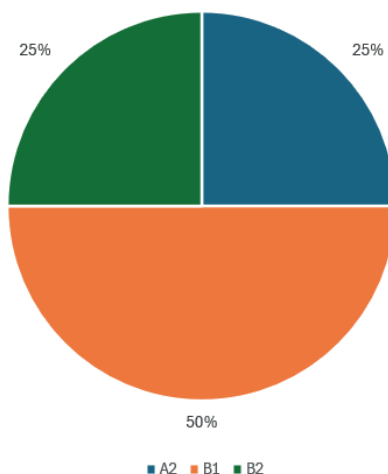
#	Prueba 1 - 2022		Prueba 2 - 2024		Prueba 3 - 2025	
	Puntaje obtenido ³	Nivel obtenido	Puntaje obtenido	Nivel objetivo	Puntaje obtenido	Nivel obtenido
1	35	A1	111	A2	107	A2
2	-	-	108	A2	161	B2
3	121	B1	132	B1	147	B2
4	48	A1	119	B1	116	B1
5	-	-	83	A2	101	A2
6	41	A1	116	B1	145	B1
7	68	A1	113	B1	123	B1
8	104	A2	118	B1	130	B1
9	-	-	154	B2	156	B2
10	44	A1	103	A2	109	A2
11	144	B1	154	B2	165	B2
12	34	A1	112	A2	91	A2
13	76	A2	128	B1	124	B1
14	56	A1	131	B1	129	B1
15	-	-	124	B1	120	B1
16	-	-	123	B1	144	B1

Fuente: elaboración propia (2025)

En el Gráfico 2, se puede observar que el 50% de las personas participantes alcanzó el perfil de egreso B1 (como se estableció en la formulación del programa); inclusive, un 25% superó este perfil y obtuvo un B2. Solo un 25% consiguió un A2. Las cuatro personas que obtuvieron nivel A2 lo hicieron con puntuaciones de 107, 101, 109, y 91; las tres primeras notas son muy cercanas al nivel B1.

³ Las personas estudiantes correspondientes a los números 2, 5, 6, 15 y 16 no realizaron la primera prueba al inicio del programa, pero se incorporaron a mediados de este en 2024.

Gráfico 2. Nivel lingüístico adquirido por las personas participantes



Fuente: elaboración propia (2025)

A mediados de 2025, se celebró un evento de graduación para las 16 personas que finalizaron el programa (ver Figuras 6, 7 y 8); la actividad se desarrolló en un nuevo salón multiusos de la Asociación. A este acto asistieron las autoridades de la Dirección de Extensión, de Dirección de Campus y Dirección de la EICS, la Asociación y personal de la empresa. Los graduandos y sus familias, las personas docentes y coordinadoras del proyecto estuvieron presentes, y fueron testigos tanto del progreso como del deseo de superación personal y profesional.

Figura 6. Acto de graduación en el salón multiusos de ADECOFIM



Fuente: elaboración propia (2025)

Figura 7. Esfuerzo interinstitucional comprometido, entre ITCR y ADECOFIM



Fuente: elaboración propia (2025)

Figura 8. Población graduada



Fuente: elaboración propia (2025)

CONSIDERACIONES FINALES

Los proyectos de extensión universitaria son fundamentales para el desarrollo de las comunidades rurales; su éxito depende, en gran medida, del acompañamiento constante de las universidades públicas. Este respaldo impulsa la colaboración entre sectores públicos, privados, académicos y sociales, lo cual facilita implementar prácticas respetuosas y valiosas para las comunidades involucradas. Para que estas acciones sean efectivas, es esencial promover la colaboración y la escucha genuinas, lo que permite identificar y responder de manera pertinente a las necesidades locales, al optimizar el uso de los recursos disponibles. Este proyecto apostó por visitas constantes y procesos diagnósticos; el acercamiento con las autoridades de la Asociación y las personas asociadas fue clave para su éxito. Lo más valioso correspondió al compromiso con la sistematización constante para la toma de decisiones oportunas. En este marco, la extensión universitaria se posiciona como un instrumento estratégico para la formación, el empoderamiento y la cohesión social, pues permite enfrentar los desafíos del desarrollo comunitario de manera integral.

La experiencia de ADECOFIM en San Jorge de Cutris, en conjunto con el ITCR, es un claro ejemplo de cómo la articulación interinstitucional puede generar impactos significativos cuando se ajusta al contexto local. La combinación de estrategias educativas, inversión en zonas rurales y fortalecimiento comunitario, con el respaldo activo de la Asociación, han sido clave para alcanzar estos logros.

Los avances en las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral de las personas participantes demuestran el impacto positivo del proyecto. Las evaluaciones comparativas realizadas al inicio, durante y al final evidencian mejoras sustanciales en la competencia lingüística del inglés. Los resultados sugieren la consolidación de un proceso de aprendizaje que no solo promovió el crecimiento individual, sino que también reforzó los objetivos del proyecto.

Más allá de su propósito formativo, este proyecto ha contribuido a integrar las prácticas comunitarias, al hacer un uso efectivo y estratégico del comercio justo, lo cual fortaleció las alianzas institucionales. Esta experiencia representa un modelo valioso que puede ser replicado por otras comunidades rurales en Costa Rica, así se reafirmaría que la educación superior pública y el fomento

del uso del inglés son fuerzas indispensables tanto para el bienestar como para el desarrollo local en la Región Huetar Norte.

LECCIONES DERIVADAS DEL PROCESO, LIMITACIONES Y PROBLEMAS ENCONTRADOS

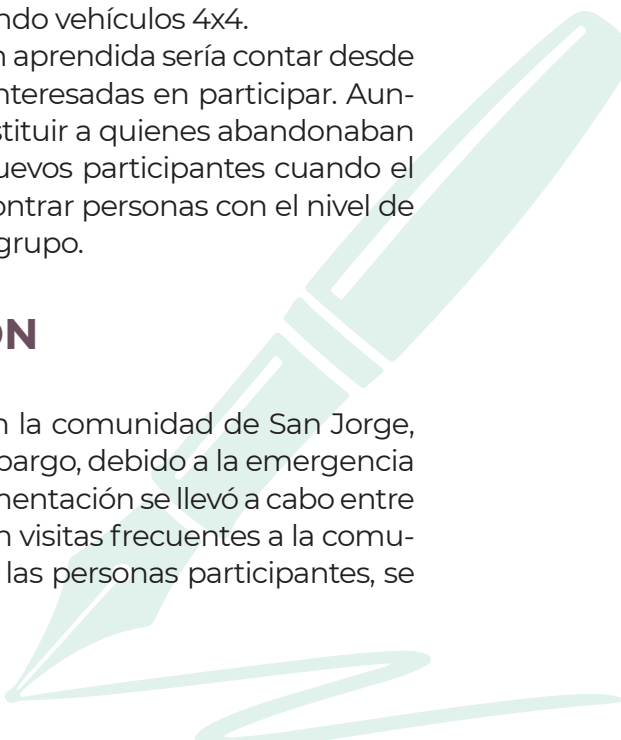
El proyecto enfrentó diversas limitaciones y dificultades. En primer lugar, el programa se desarrolló dentro de una estructura formal de cursos de capacitación, lo que, para algunos estudiantes, pudo haber representado su primer acercamiento a una experiencia educativa formal debido a su bajo nivel de escolaridad. Esto hizo necesario ajustes curriculares de manera constante durante la ejecución del proyecto. El grupo inicial, compuesto por 30 personas, era multinivel y presentaba una gran diversidad en sus características, no solo en términos de edad, sino también en expectativas y roles de trabajo. La mayoría se desempeñaba en labores de campo, mientras que otros realizaban funciones administrativas.

Por su parte, se evidenció falta de compromiso de algunos participantes, además de un alto nivel de movilidad laboral que obligó a varios a abandonar el programa. Asimismo, se identificaron numerosos problemas familiares y sociales que influyeron considerablemente en la tasa de deserción, la cual alcanzó el 46 % de la población inicial. Otra dificultad importante fue el acceso a San Jorge de Cutris, ya que, al ser una vía utilizada por camiones y maquinaria pesada, durante la temporada de lluvias el ingreso se volvía complicada, en ocasiones, el ingreso solo era posible utilizando vehículos 4x4.

Considerando estas circunstancias, una lección aprendida sería contar desde el inicio con un mayor número de personas interesadas en participar. Aunque se contempló un plan alternativo para sustituir a quienes abandonaban el programa, resultó complicado integrar a nuevos participantes cuando el curso ya estaba avanzado, pues fue difícil encontrar personas con el nivel de conocimientos necesario para incorporarse al grupo.

CONCLUSIÓN

El proyecto de vinculación con ADECOFIM, en la comunidad de San Jorge, comenzó a planearse a finales de 2019. Sin embargo, debido a la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID 19, su implementación se llevó a cabo entre 2023 y 2025. Durante este periodo, se realizaron visitas frecuentes a la comunidad, se estableció una relación cercana con las personas participantes, se



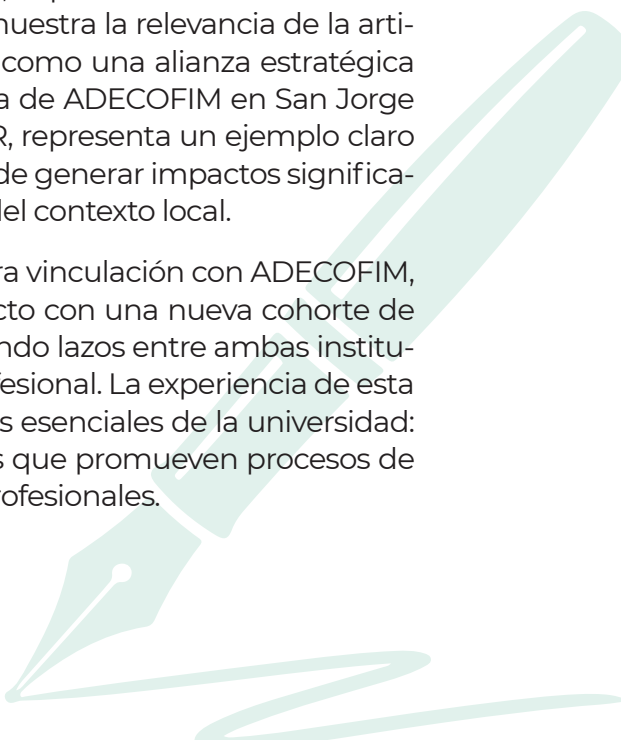
dio seguimiento continuo al proceso educativo y se aplicaron evaluaciones diagnósticas, de avance y final de progreso.

Un total de 16 personas concluyeron el programa, quienes demostraron compromiso y un progreso notable en su dominio del inglés. El propósito principal fue desarrollar en los participantes la capacidad de comunicarse oralmente en el idioma de forma fluida y efectiva, expresar ideas y opiniones con naturalidad, utilizando vocabulario, pronunciación y estructuras gramaticales propias del nivel B1.

Este proyecto, alineado con las necesidades reales de la comunidad, contribuye al desarrollo socioproductivo de una región rural, además, resalta el valor de la articulación entre la academia y la sociedad civil como una alianza estratégica para el bienestar colectivo. Se promovió la cooperación entre los sectores público, privado, académico y social, lo que permitió aplicar prácticas responsables y favorables para las comunidades involucradas. Este enfoque permitió una escucha activa que facilitó identificar y atender de manera pertinente las necesidades locales, al tiempo que se optimizó el aprovechamiento de los recursos disponibles. Asimismo, se priorizaron las visitas periódicas y a los procesos de diagnóstico, para mantener una comunicación permanente con las autoridades de la Asociación y sus miembros, elemento clave para el desarrollo exitoso del proyecto.

Uno de los aspectos más relevantes fue el compromiso con la sistematización continua de la experiencia, considerada una herramienta fundamental para la toma de decisiones oportunas. Además, se promovió el fortalecimiento socioproductivo en una zona rural, lo cual muestra la relevancia de la articulación entre la academia y la sociedad civil como una alianza estratégica orientada al bienestar colectivo. La experiencia de ADECOFIM en San Jorge de Cutris, desarrollada en conjunto con el ITCR, representa un ejemplo claro de cómo la cooperación interinstitucional puede generar impactos significativos cuando se adapta a las particularidades del contexto local.

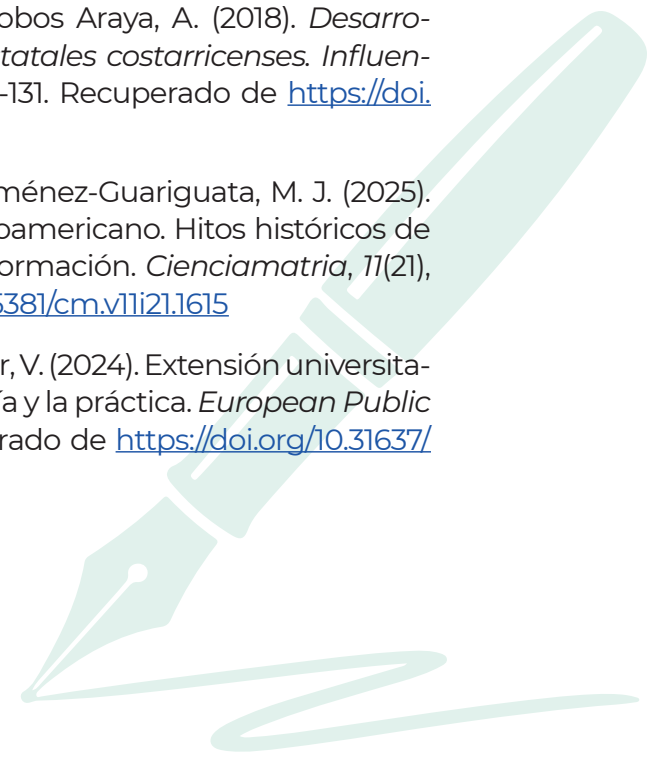
Gracias a la experiencia positiva de esta primera vinculación con ADECOFIM, en este momento se ejecuta un nuevo proyecto con una nueva cohorte de 30 personas asociadas. Así, se siguen estrechando lazos entre ambas instituciones, y continua la apuesta académica y profesional. La experiencia de esta articulación fortaleció uno de los compromisos esenciales de la universidad: la atención fundamentada a las comunidades que promueven procesos de formación real en sus entornos personales y profesionales.



AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a la Asociación de Trabajadores de Finca Muelle (ADECOFIM), por su compromiso con la mejora constante en educación para las personas asociadas, sus familias y las comunidades aledañas de San Jorge de Cutris. Agradecemos a la Fundatec y la Dirección de Extensión del Instituto Tecnológico de Costa Rica, ya que fueron aliados estratégicos en este proyecto de vinculación y extensión universitaria para lograr que su impacto fuera satisfactorio. Finalmente, se reconoce la gran labor de la estrategia de fomento del uso del inglés (FUI) de la Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales, la cual busca crear espacios para promover el inglés a nivel institucional y regional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco-Navarro, R. (2021). Enseñanza del inglés con propósitos ocupacionales en sitio: experiencia de extensión universitaria en un hotel. *InterSedes*, 22(46), 123-151. doi: [10.15517/isucr.v22i46](https://doi.org/10.15517/isucr.v22i46).
- Brand Fonseca, K., Barrantes Elizondo, L., Segura Arias, R. y Arguedas Zúñiga, R. (2023). Necesidades de formación profesional docente en la enseñanza del inglés: un estudio de caso en la Región Brunca de Costa Rica. *Revista Educación*, 47(1). doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52010>
- Chaves Bolaños, S., Lara Campos, C. y Villalobos Araya, A. (2018). *Desarrollo de la extensión en las universidades estatales costarricenses. Influencias, modelos y desafíos actuales*, 7(7), 122-131. Recuperado de <https://doi.org/10.14409/EXTENSION.VOI7.7057>
- Ianni Gómez, C. E., Mendoza Vega, A. J. y Giménez-Guariguata, M. J. (2025). Extensión Universitaria en el contexto latinoamericano. Hitos históricos de un compromiso social en constante transformación. *Cienciamatria*, 11(21), 278-307. Recuperado de <https://doi.org/10.35381/cm.v11i21.1615>
- José-Reyes, A., Martínez, I. R. y Villegas-Ricauter, V. (2024). Extensión universitaria en el siglo XXI: miradas reflexivas a la teoría y la práctica. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-10. Recuperado de <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1784>
- 

López Montero, R. (2018). Enseñanza de idiomas mediante la acción social. *Revista Universidad en Diálogo*, 8(1), 11-22. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.8-1.1>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvmer.pdf

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2023). *Índice de Desarrollo Social 2023*. Recuperado de <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/Ye4P-LqDQqqjSD5jn6T4rQ>

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>

Instituto Tecnológico de Costa Rica. (2020). *Modelo académico*. https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/modelo_academico_del_itcr_0.pdf

Monge-Hernández, Carmen, Méndez-Garita, Nuria Isabel y González-Moreno, Maritza. (2021). Barreras para la institucionalización de la extensión universitaria: Experiencia de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 393-416. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.21>

Molina Villalobos, T. G., Brenes Rojas, L., López-Estrada, P., Fernández-Mora, L. y Pérez-Hidalgo, E. (2025). Desarrollo comunitario, extensión universitaria y competencias lingüísticas en inglés como impulsores del turismo rural sostenible: El caso de San Ramón de La Virgen de Sarapiquí. *Comunicación*, 34(1), 131-143. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v34i1.8092>

Parada Gómez, A. (2024). La extensión universitaria, fuente de transformación socioeconómica, ambiental, cultural y política en Costa Rica: pasado, presente y futuro. En N. López Alfaro y M. E. Restrepo Salazar (Eds.), *La universidad en las comunidades, una expresión de la extensión universitaria* (2.^a ed.). Costa Rica: Editorial Universidad Nacional.

Valenzuela Tovar, S. M. (2024). Devenir histórico de la extensión universitaria en Colombia. *Revista Compromiso Social*, 3(7), 55-66. Recuperado de <https://doi.org/10.5377/recoso.v3i7.18629>



Revista Comunicación

Año 47, vol. 35, núm. 1, enero-junio 2026

ENSAYO

Bibliotecas universitarias en la era de la infoxicación

Magnific

Por: Maricela Ramírez Hidalgo¹, Instituto
Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-9546-0234>

Recibido: 30 de setiembre, 2025 • Aceptado: 12 de mayo, 2026

Maricela Ramírez Hildago.
Bibliotecas universitarias en la
era de la infoxicación. Revista
Comunicación. Año 47, volumen
35, número 1, enero-junio
2026. Instituto Tecnológico
de Costa Rica. ISSN:
0379-3974/e-ISSN1659-3820

¹ Posee un Bachillerato en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas (UCR). Continuó sus estudios en la Universidad Estatal a Distancia (UNED), donde adquirió la Licenciatura en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas y Centros de Recursos para el Aprendizaje. Actualmente cursa la Maestría Profesional en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia en la Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL)

Resumen

Este ensayo examina la transformación del papel del profesional en bibliotecología en el contexto actual en el que predomina una sobreabundancia de información. Se analiza cómo las bibliotecas universitarias han dejado de constituir espacios dedicados meramente al resguardo de colecciones físicas para convertirse en entornos dinámicos que se especializan en promover el pensamiento crítico, alfabetizaciones múltiples y el acceso equitativo a la información. Este texto destaca la alfabetización informacional como una habilidad transversal que acompaña a todas las personas a lo largo de su vida, no solo académica, sino también personal, y que resulta fundamental frente a las brechas digitales y la propagación de noticias que con frecuencia carecen de veracidad o rigor. Asimismo, se recalca la relevancia que tiene en el quehacer bibliotecológico la adecuada gestión de colecciones, tanto físicas como virtuales, en función de las necesidades e intereses particulares de la comunidad institucional. Cabe destacar que el papel de la persona profesional en bibliotecología no se ve supeditado a ser alguien cuyo fin es la custodia de los materiales documentales a su cargo, sino que involucra un acompañamiento activo a los usuarios de la información en el proceso. Este inicia cuando se formula una búsqueda, continúa al ejecutarse y analizar los resultados, y se concluye al emplear tanto adecuada como responsablemente la información en una sociedad marcada por la inmediatez y la “infoxicación”.

University Libraries in the Age of Information Overload

Abstract

The following essay examines the transformation of the role of library professionals in the current context, characterized by an overabundance of information as well as information overload. It analyzes how university libraries have ceased to be spaces dedicated solely to safeguarding physical collections and have instead become dynamic environments that specialize in promoting critical thinking, multiple literacies, and equitable access to information. This text places special emphasis on information literacy as a transversal skill that accompanies people throughout their lives, not only academically but also personally, as it plays a crucial role in addressing digital divides and the spread of news that frequently lacks reliability or rigor. It also highlights the importance of proper collection management in library practice, whether physical or virtual, based on the specific needs and interests of the institutional community. Finally, it is emphasized that the role of library science professionals is not confined to being merely custodians of the documentary materials under their responsibility but rather involves actively supporting information users throughout the process, from the formulation of a search, its execution, the analysis of results, and the appropriate and responsible use of information in a society marked by immediacy and “infoxication.”

Palabras clave:

información,
alfabetización
informacional,
desinformación,
biblioteca
universitaria, brecha
digital, lectura crítica.

Key words:

information,
information literacy,
misinformation,
university library,
digital divide, critical
reading.

INTRODUCCIÓN

La información permite el desarrollo y avance constante del conocimiento, pero la biblioteca en sí no toma una posición. Ella es una base de evidencia para investigar, indagar, aprender, discutir y debatir. Se puede decir que su papel gira en torno al ciclo de creación y recreación.

Las bibliotecas han tenido distintos significados a lo largo de la historia, según el contexto cultural y social en el que se desarrollaron. En la Antigüedad, fueron concebidas como repositorios del saber universal. En la Edad Media, se vincularon a monasterios y a la custodia de manuscritos. Más tarde, con la modernidad y el surgimiento de la imprenta, se consolidaron como espacios de democratización del conocimiento.

Es posible vislumbrar que, en cada una de estas etapas, la misión de la biblioteca ha estado relacionada de forma entrañable con las necesidades de las comunidades a las que brinda sus servicios, lo cual ha marcado su capacidad de reinención, transformación e innovación. La biblioteca se ha transformado: ahora es mucho más que una mera institución destinada al resguardo del conocimiento universal para las futuras generaciones. Se ha convertido en un ente que ofrece, a las personas usuarias de la información, un contacto activo con las diferentes colecciones que la componen, a través de una amplia gama de documentos, producto de la diversificación en los soportes y las maneras en las cuales se registran los datos actualmente.

La información se encuentra disponible en teléfonos, computadoras, *tablets* y diversos objetos electrónicos, todos ellos en su mayoría tan compactos que pueden ser cargados en la palma de la mano. El escenario de inmediatez planteado, así como la sobreabundancia informativa acentúan lo fundamental que es contar con instituciones capacitadas para mediar, organizar y dar sentido a tal cantidad desmesurada de datos.

La biblioteca universitaria ocupa un sitio estratégico. Se puede decir que su porvenir y el de las universidades están inevitablemente vinculados, por lo que las primeras no tienen un destino intrínseco en sí mismas, sino que dependen en gran medida de las prácticas del sector académico que las rodea, así como de la misión instaurada a nivel institucional forjado en la universidad.

Esta vinculación no se entiende solo en términos históricos, sino también en la forma en que las bibliotecas han evolucionado y siguen adaptándose. Según Rebiun, citado por Santo Domingo (2005), la biblioteca universitaria se

define como “un centro de recursos para el aprendizaje, la docencia, la investigación y las actividades relacionadas con el funcionamiento y la gestión de la Universidad / Institución en su conjunto” (p. 1). Esta definición recalca su papel como un eje transversal a lo interno de la institución.

La biblioteca universitaria no se trata solo de un espacio de resguardo documental, sino de un centro vivo y activo de recursos que articula la investigación, la docencia y la gestión institucional. A partir de esta arista, la biblioteca deja de ser un servicio de apoyo aislado para convertirse en un actor central en la construcción de comunidades académicas, con capacidad de adaptación y transformación desde el ámbito tecnológico, pedagógico y social.

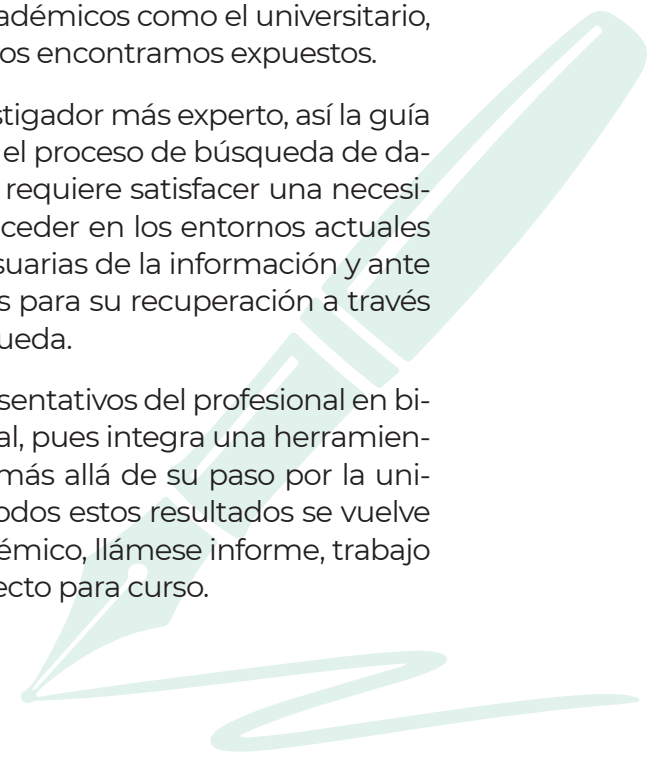
En este contexto de cambios y abundancia informativa, es fundamental pensar en cómo estas condiciones redefinen y modifican sustancialmente el rol del profesional de bibliotecología dentro de los entornos universitarios.

EL PAPEL DEL PROFESIONAL EN BIBLIOTECOLOGÍA EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN

Con el auge de los recursos electrónicos y tecnológicos podría pensarse que el valor del profesional en bibliotecología se reduce al del resguardo de espacios para estudio y de documentos históricos. Sin embargo, ahora más que nunca, en la era de la información y desinformación, su papel se refuerza y se hace necesario, sobre todo en entornos académicos como el universitario, debido a la sobrecarga informativa a la cual nos encontramos expuestos.

Este panorama podría abrumar hasta al investigador más experto, así la guía y acompañamiento que se pueda brindar en el proceso de búsqueda de datos se hacen necesarios. Es incluso vital, si se requiere satisfacer una necesidad de información expedita, como suele suceder en los entornos actuales de inmediatez requeridos por las personas usuarias de la información y ante la multitudinalidad de respuestas disponibles para su recuperación a través de diferentes motores y plataformas de búsqueda.

En este sentido, uno de los aportes más representativos del profesional en bibliotecología es la alfabetización informacional, pues integra una herramienta transversal que conduce a los individuos más allá de su paso por la universidad. La capacidad para discernir entre todos estos resultados se vuelve imprescindible para generar un trabajo académico, llámese informe, trabajo final de graduación, artículo científico o proyecto para curso.



La alfabetización informacional no se limita a instruir sobre la confiabilidad de las fuentes, sino que su enfoque es más amplio en el uso crítico de los datos, lo cual permite a las personas localizar de manera eficiente información confiable. De esta manera, se puede promover una mayor calidad al generar investigaciones y publicaciones.

La bibliotecología mantiene uno de sus compromisos fundamentales: promover la lectura como eje de la formación crítica y del desarrollo tanto personal como académico. Por lo tanto, su rol mediador no se limita a lo teórico, pues se materializa en acciones concretas dentro de la biblioteca universitaria. Por ejemplo, realizar talleres de alfabetización informacional dirigidos a estudiantes de primer ingreso, los cuales constituyen espacios donde se enseña a formular búsquedas académicas, evaluar fuentes y utilizar bases de datos especializadas.

Asimismo, se desarrollan guías de uso de recursos digitales y normas de citación. Estas herramientas permiten a los usuarios mejorar la calidad de sus trabajos académicos. También es frecuente la asesoría individual en procesos de investigación, en estos casos, la persona profesional en bibliotecología acompaña desde la definición del tema hasta la selección de fuentes pertinentes.

Estas acciones evidencian que la mediación bibliotecológica incide directamente en el desarrollo de habilidades académicas. Además, fortalece la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje, tal como señala Solano Flores (2023), quien establece el papel de la persona profesional en bibliotecología como clave en el fortalecimiento de las habilidades lectoras y de escritura académica en el contexto universitario. No obstante, su rol no se supedita a asistir en procesos de búsqueda o manejo de información, pues también afronta desafíos más complejos que van más allá de lo técnico, y están relacionados con temas culturales y sociales.

DESAFÍOS ACTUALES: BRECHAS Y ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES

La desinformación es uno de los retos más significativos a los que se enfrentan las bibliotecas universitarias en la actualidad. Es un fenómeno complejo que se ha abordado en años recientes desde varias disciplinas, lo cual ha dado lugar a interpretaciones variadas acerca de su naturaleza y alcance. En líneas generales, se puede definir como la divulgación deliberada de infor-

mación falsa, errónea o engañosa con el fin de manipular, obtener beneficios económicos o causar perjuicio a la sociedad.

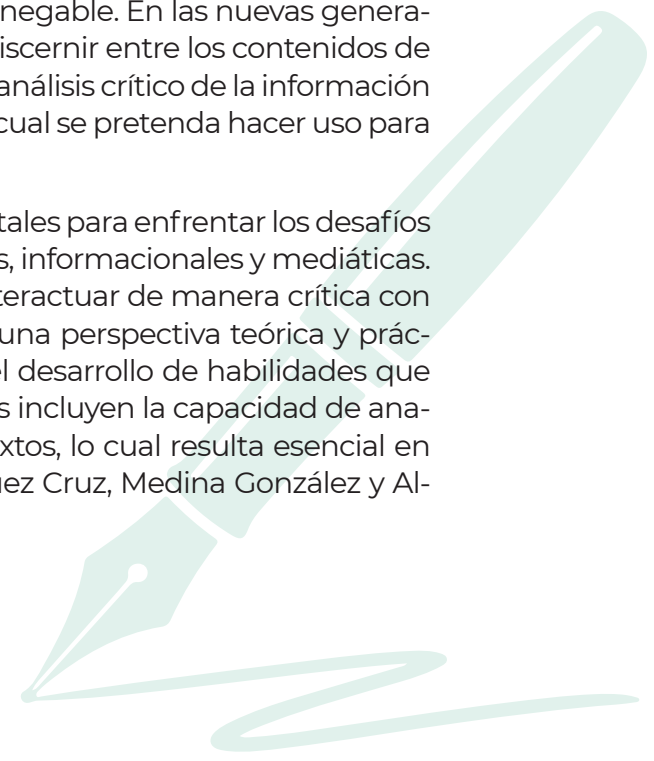
Esta problemática se presenta en diferentes formatos como noticias falsas, teorías de conspiración, propaganda política, contenidos sensacionalistas o *deepfakes* (término que combina “*Deep learning*” y “*fake*”, refiriéndose al uso de IA). Esto ha adquirido más fuerza debido a la expansión de las tecnologías digitales y al rol fundamental que tienen las redes sociales (Zhang, Pang, Huang, Wang y Zhou, 2025).

La existencia de dicha problemática no es nueva, la humanidad siempre ha estado rodeada de desinformación, lo diferente es el nivel de sofisticación de las estrategias y herramientas que hoy la refuerzan. Esto porque se crea un ecosistema complicado donde intervienen empresas, gobiernos, actores políticos y los mismos usuarios como multiplicadores de contenido. En dicho contexto, la bibliotecología desempeña un papel importante al analizar y confrontar las diversas maneras en que la desinformación afecta tanto los sistemas de información como la conciencia ciudadana.

La existencia de brechas digitales significativas acrecienta las dificultades entre los estratos económicos y sociales más vulnerables. Expandir los servicios de información que lleven a incluir la alfabetización mediática es una necesidad inequívoca en tiempos donde la información se presenta en modalidades que en el siglo pasado no era posible vislumbrar.

Redefinir el papel de las bibliotecas e incluir en su quehacer las alfabetizaciones múltiples constituye una necesidad innegable. En las nuevas generaciones, es crucial que existan las bases para discernir entre los contenidos de redes sociales y generar tanto habilidades de análisis crítico de la información como juicios derivados de cualquier dato del cual se pretenda hacer uso para generar conocimiento.

Las alfabetizaciones múltiples son fundamentales para enfrentar los desafíos actuales; estas incluyen dimensiones digitales, informacionales y mediáticas. Además, permiten a las personas usuarias interactuar de manera crítica con la información en distintos formatos. Desde una perspectiva teórica y práctica, las alfabetizaciones múltiples implican el desarrollo de habilidades que van más allá del acceso a la información, pues incluyen la capacidad de analizarla, evaluarla y utilizarla en distintos contextos, lo cual resulta esencial en entornos digitales contemporáneos (Rodríguez Cruz, Medina González y Almansa Martínez, 2025).



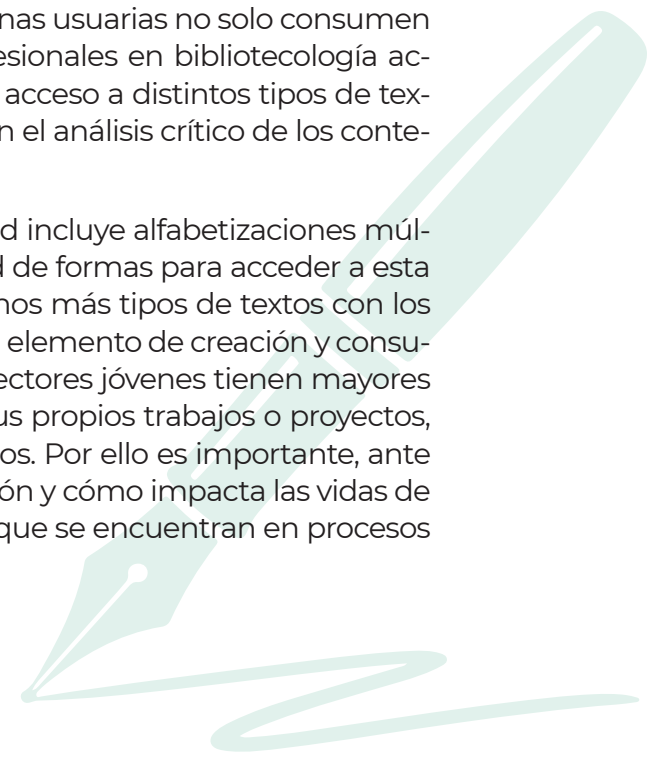
Las bibliotecas se convierten en espacios clave para el desarrollo de las alfabetizaciones múltiples porque ofrecen entornos de aprendizaje dinámicos, facilitan el acceso a herramientas digitales y promueven el uso responsable de la información. De acuerdo con Valiente (2021), el profesional de la información debe asumir un rol dinámico como agente formador. Esto involucra el acompañar a los usuarios en el desarrollo de competencias digitales y la apropiación crítica de las tecnologías.

PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y ALFABETIZACIÓN

La promoción de la lectura y la alfabetización es un aspecto importante que tradicionalmente se ha atribuido a las personas profesionales en bibliotecología. Es así como se les ha adjudicado un amor y pasión evidentes por los libros y la lectura. Cuando se le pregunta a alguien qué piensan que hace una persona profesional en bibliotecología la respuesta, en la mayoría de los casos, estará orientada a la mención de lo conocido de la profesión: libros, lectura, narración de cuentos, etcétera. Promocionar la lectura ha sido una de las funciones más visibles de la bibliotecología. Sin embargo, en la actualidad esto ha evolucionado. Su labor ya no se limita a la recomendación de libros impresos o a actividades como ferias o exhibiciones.

La bibliotecología hoy implica el desarrollo de habilidades lectoras en múltiples formatos, lo que incluye textos digitales, audiovisuales y multimodales. También, incorpora espacios donde las personas usuarias no solo consumen información, sino que la producen. Los profesionales en bibliotecología actúan como mediadores dado que facilitan el acceso a distintos tipos de textos, orientan en su comprensión y promueven el análisis crítico de los contenidos.

Promocionar la alfabetización en la actualidad incluye alfabetizaciones múltiples y textos multimodales. Existen variedad de formas para acceder a esta y al desarrollo de la lectura, además de muchos más tipos de textos con los cuales es posible interactuar. También hay un elemento de creación y consumo de textos e información, puesto que los lectores jóvenes tienen mayores oportunidades de generar y dar a conocer sus propios trabajos o proyectos, a través de publicaciones en diferentes medios. Por ello es importante, ante todo, entender en qué consiste la alfabetización y cómo impacta las vidas de todos, en especial la de las personas jóvenes que se encuentran en procesos de formación.



DEFINICIONES CLAVE

La alfabetización no es solo un conjunto de habilidades técnicas. Es un proceso continuo que implica comprender, interpretar y crear información en distintos contextos. Esto refuerza el papel de la persona profesional en bibliotecología como mediador, pues no se limita a custodiar documentos, sino que también facilita el acceso al conocimiento y acompaña a las personas usuarias en la construcción de aprendizajes significativos.

Para entender con más claridad cómo estos roles se concretan, es esencial definir primero algunos conceptos que caracterizan el debate sobre alfabetización y multiliteracidades. Por ello resulta preponderante definir conceptos que nutren este escrito para conocer a cabalidad aspectos relevantes vinculados a la lectura y la alfabetización, así como su impacto en la profesión bibliotecológica y en el ser del usuario de la información

La UNESCO (s. f.) señala:

La adquisición de la alfabetización no es un acto aislado. Más allá de su concepto convencional –conjunto de habilidades de lectura, escritura y cálculo–, la alfabetización se entiende hoy en día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digital, mediado por textos, rico en información y que de cambios rápidos. La alfabetización es un proceso continuo de aprendizaje y conocimiento de la lectura, la escritura y el uso de los números a lo largo de la vida, y forma parte de un conjunto más amplio de competencias, que incluyen las competencias digitales, la alfabetización mediática, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como las competencias específicas para el trabajo. Las competencias en lectoescritura, por sí mismas, se están ampliando y evolucionando a medida que las personas se involucran cada vez más en la información y el aprendizaje mediante las tecnologías digitales. (2026).

El profesional en bibliotecología adquiere responsabilidades concretas en la gestión de colecciones y en la promoción de múltiples formas de lectura. En este punto las definiciones previas se vinculan con las labores prácticas del trabajo bibliotecológico: administrar comunidades, y colecciones desde una perspectiva actualizada y pluralista.

Es claro, según esta definición integral, que la alfabetización ya no puede ser simplemente un conjunto de capacidades técnicas. En su lugar, se presen-

ta como un proceso de empoderamiento ciudadano. La perspectiva de la Unesco acentúa el concepto de que la persona bibliotecóloga no únicamente guarda documentos, sino que también se transforma en un mediador dinámico entre comunidades y saberes.

Este escenario nos lleva al concepto de “infoxicación”, el cual se entiende como la saturación de información que supera la capacidad de las personas para procesarla, analizarla y transformarla en conocimiento útil (Viñas, Vallefin, Secul Giusti y De Lima, 2021). Este fenómeno no solo dificulta la capacidad de tomar decisiones apropiadas, sino que también eleva la susceptibilidad de los receptores frente a los datos falsos y a la desinformación. Para la persona especialista en bibliotecología, la infoxicación supone un desafío extra: no es suficiente con asegurar que los usuarios puedan acceder a la información, también hay que ayudarlos a desarrollar pautas para seleccionarla, filtrarla y realizar análisis crítico.

Lo expuesto presupone que la alfabetización y multiliteracidades no son solo conceptos teóricos, sino respuestas necesarias a los desafíos que impone la sociedad de la información. La alfabetización ya no se limita a las competencias básicas de lectura y escritura, sino que se proyecta hacia formas más complejas y diversas de comunicarse. Según Kalantzis y Cope (2018), citado por Kalantzis, Cope y Zapata (2020), el concepto de alfabetizaciones múltiples o multialfabetización “va más allá de la idea de comunicarse de forma competente y apropiada en contextos sociales contemporáneos; también forma parte de lo que hemos llamado nuevo aprendizaje” (14).

Asimismo, las alfabetizaciones múltiples definidas como un nuevo aprendizaje

se centra[n] en el desarrollo de capacidades que preparan a los aprendices para, por ejemplo, enfrentarse al desafío de trabajar con textos desconocidos y poder dar con las claves para comprenderlos sin sentirse alienados ni excluidos de él. Además, estas capacidades múltiples están ligadas a la comprensión de las formas en que funciona un texto (por ejemplo, detectando su contexto y propósito sociales), en que vemos y pensamos sobre un tema en concreto (representación) y en que creamos y difundimos mensajes efectivos (comunicación) [...] está conectado con la manera como nos comunicamos en un contexto desconocido y aprendemos de nuestros errores y éxitos mientras nos adentramos en nuevos espacios sociales y estamos expuestos a nuevos lenguajes sociales. Las personas con alfabetizaciones múltiples podrán desenvolverse en un mundo caracterizado por la diversidad y el cambio, aprender de sus experiencias

y comunicarse en una amplia variedad de contextos sociales. Su pensamiento demostrará flexibilidad y capacidad de apreciar y de entender perspectivas múltiples. Asimismo, estarán equipados con una variedad de formas de expresar significado, lo cual les permitirá participar en diversos contextos sociales y culturales. (Kalantzis, Cope y Zapata, 2020, p. 7).

Por lo tanto, esta conceptualización expande lo que implica comunicarse y aprender en la sociedad actual, en consecuencia, le da a la persona profesional en bibliotecología el deber de guiar a los usuarios en el desarrollo de habilidades críticas y flexibles, que les faciliten adaptarse a contextos diversos y cambiantes.

Por otra parte, y en relación con los textos multimodales, Jiménez et. al. (2017), citado por Cardoso (2018), aseveran que “ayudan a potenciar la creatividad, en la medida en que se valen de diferentes formatos para que los estudiantes puedan compartir sus sentimientos, expresar sus ideas, comentar lo que otros opinan y fomentar nuevas formas de interacción” (p. 88). Por tanto, tales textos constituyen un vínculo entre lo digital y lo tradicional, a la vez que señalan la relevancia de que las bibliotecas continúen siendo lugares de creatividad y experimentación, donde se fortalezca y amplíe el alcance de la voz de sus comunidades.

GESTIÓN DE COLECCIONES Y COMUNIDADES

El rol de la persona profesional en bibliotecología en cuanto a la lectura y la alfabetización debe centrarse en gestionar y formar las colecciones, asimismo debe orientarse a la promoción de alfabetizaciones múltiples, la gestión de espacios físicos y virtuales que satisfagan las necesidades que presentan sus usuarios, así como a la promoción de la lectura para el ocio y el esparcimiento.

La gestión de las colecciones contenidas en la biblioteca son un aspecto clave para garantizar que esta se mantenga actualizada y responda a las necesidades de la comunidad, además de que suponga un reflejo de los gustos de las personas usuarias. Es muy importante que quienes hacen uso de la biblioteca tengan la posibilidad de encontrar materiales documentales en los que puedan verse reflejados y que cautiven sus necesidades tanto informacionales como personales.

Desarrollar una colección para satisfacer las amplias necesidades presentadas por una comunidad institucional no solo constituye un desafío, sino que requiere planificación y estrategia, así como políticas a nivel de biblioteca

bien desarrolladas para guiar y justificar las decisiones con respecto a la colección. Estas deben estar estratégicamente alineadas con la visión y la misión del centro educativo, e incluir todos los formatos dentro de la colección, es decir, los recursos tanto físicos como digitales. Así, la biblioteca universitaria se presenta como un auténtico espacio de transformación, en el cual las multiliteracidades y la alfabetización encuentran un ambiente propicio para desarrollarse.

La administración apropiada de colecciones no es un fin en sí mismo, sino que se integra con una perspectiva más amplia: la biblioteca percibida como un lugar que transforma al fomentar la innovación, la creación y el aprendizaje conjunto.

LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA COMO ESPACIO DE TRANSFORMACIÓN

Las bibliotecas son un hogar natural para la alfabetización, así las personas profesionales en bibliotecología en los entornos universitarios se convierten en sus promotoras. Ser alfabetizado juega un papel central en determinar las opciones y oportunidades de vida de un individuo, dado que significa tener la capacidad de participar en una variedad de contextos diferentes de forma eficiente, efectiva e innovadora.

Ser alfabetizado significa básicamente poder participar en un contexto particular y tener capacidad de interactuar en diversos contextos, entendiendo y utilizando la información de manera crítica. Esto evidencia cómo la biblioteca universitaria en la actualidad ofrece oportunidades para que la comunidad institucional se involucre y desarrolle habilidades en alfabetizaciones múltiples. En consecuencia, brinda información y recursos en una amplia gama de formatos, a la vez que proporciona un espacio idóneo para crear y producir variedad de elementos tanto físicos como digitales.

Ahora bien, ser hogar de la alfabetización no se limita a lo conceptual: se refleja en los cambios que han experimentado las bibliotecas con la irrupción de Internet y las tecnologías móviles. La biblioteca solía ser un espacio donde las personas estudiantes accedían a información por medio de los libros físicos almacenados en los estantes. Estos recursos podrían prestarse para utilizar su contenido en el proceso de aprendizaje.

Actualmente, se cuenta con acceso a una cantidad abismal de información con la cual, incluso la biblioteca mejor abastecida, jamás podría contar. La

información se transporta en el bolsillo y debido a esto las bibliotecas deben ajustar sus estrategias para prestar sus servicios de la mejor manera a los usuarios.

Los espacios de creación como salas de estudio, jardines y diferentes sitios de la biblioteca entran en juego para promover la multiliteracidad. No obstante, este compromiso con la innovación y la variedad de aprendizajes requiere tener en cuenta los entornos tanto virtuales como físicos, ya que son contextos complementarios para crear una cultura de lectura sólida.

ESPACIOS FÍSICOS Y VIRTUALES

Promover la lectura y la alfabetización implica ser consciente de los espacios donde estos diferentes tipos de aprendizaje pueden ocurrir de una mejor manera. Además del espacio físico, la persona profesional en bibliotecología debe contemplar el virtual, así como la provisión de recursos digitales, incluidos libros electrónicos y audiolibros. Tener un acercamiento con la comunidad institucional es ir más allá de las paredes físicas de la biblioteca para ampliar su presencia virtualmente, lo cual significa reestructurar sus servicios por medio de plataformas donde sus recursos estén disponibles en línea en todo momento.

La provisión de recursos virtuales y la presencia en las redes sociales deben propiciar maneras para que la comunidad institucional mantenga una conexión con la biblioteca, incluso cuando no se está físicamente en ella. Esto es crucial para construir una auténtica cultura de lectura y alfabetización.

La biblioteca debe ofrecer recursos en una variedad de formatos para satisfacer las necesidades de todas las personas usuarias. En los últimos años se han presentado casos de omisión de los libros físicos en la propuesta de servicios. Esto no genera el resultado esperado y los usuarios demandan nuevamente recursos impresos, por lo tanto, la biblioteca retorna a una combinación de recursos que integra lo tradicional (colecciones físicas) con lo novedoso (biblioteca digital). Así, se satisfacen mejor las expectativas de los usuarios a largo plazo.

Lo anterior nos lleva a una observación esencial: las bibliotecas y sus profesionales afrontan un presente colmado de retos y, simultáneamente, de posibilidades para robustecer su misión tanto académica como social. Esto se evidencia al implementar servicios innovadores como espacios de creación digital, talleres de alfabetización informacional, asesorías en investigación, así

como al desarrollar colecciones híbridas que integran recursos físicos y digitales. Estas acciones responden a las nuevas necesidades de las personas usuarias, y consolidan a la biblioteca como un entorno activo de aprendizaje, innovación y generación de conocimiento.

CONCLUSIONES

Las personas bibliotecólogas y profesionales de la información no pueden permanecer ajenas a los retos impuestos por la desinformación en tiempos de crisis y de inmediatez digital. En el presente, la profesión demanda un compromiso perenne con la alfabetización informacional y mediática, no solamente como un conglomerado de estrategias y técnicas, sino como un proceso sistémico que permita a las personas usuarias interpretar, examinar y ser críticos con la información a la cual tienen acceso.

Ante la avalancha de información que circula en Internet y las redes sociales, en la mayoría de los casos con ausencia de filtros, de calidad y veracidad, la persona profesional de bibliotecología es clave para brindar una guía fidedigna hacia el uso ético y responsable de esta. Crear espacios flexibles de producción y generación de conocimiento, gestionar colecciones físicas y virtuales, e insertar recursos digitales como libros electrónicos, audiolibros y repositorios especializados, forman parte de este panorama moderno.

La biblioteca es medular en la vida académica y comunitaria, donde se erigen puentes entre la información y la sociedad. En una era donde la infoxicación y las noticias falsas se expanden con celeridad abrumadora, la biblioteca surge como un espacio de resistencia y orientación crítica.

Las personas profesionales en bibliotecología desempeñan un rol fundamental en la sociedad actual. No solo gestionan información, también moldean usuarios críticos. Este rol se evidencia en acciones concretas. Por ejemplo, al crear talleres de alfabetización informacional, elaborar guías para el uso de bases de datos y normas de citación, y al asesorar de forma personalizada durante procesos de investigación.

Estas prácticas demuestran que la biblioteca es un espacio activo de aprendizaje, pues fortalece el desarrollo de habilidades académicas y la producción de conocimiento en la universidad. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la educación es una práctica transformadora. Autores como Freire, Giroux y McLaren dan énfasis a la formación de sujetos críticos (Sánchez Gómez, Sandoval Valero, Goyeneche, Gallego Quiceno y Aristizábal Muñoz,

2017). Es así como la persona profesional en bibliotecología contribuye a este proceso al promover el uso ético y responsable de la información. Su papel es indispensable, pues actúa como mediador entre la información y la sociedad, a la vez que contribuye a la construcción de ciudadanos informados, críticos y participativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gutiérrez Cardoso, N. (2018). Textos multimodales y su apoyo a la creación e interacción en el entorno educativo. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (2), 84-111. Recuperado de https://praxiseducacionpedagogia.univalle.edu.co/index.php/praxis_educacion/article/view/7799

Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. C. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Ediciones Octaedro. Recuperado de <http://www.porticobrerias.es/toc/9788418083242.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (24 de marzo 2026). Alfabetización. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>

Rodríguez Cruz, Y., Medina González, V. y Almansa Martínez, A. (2025). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. *Journal of Latin American Communication Research*, 13(2), 139-167. Recuperado de <https://www.journal.pubalaic.org/index.php/jlacr/article/view/218>

Sánchez Gómez, N., Sandoval Valero, E. M., Goyeneche O., R. L., Gallego Quiceno, D. E., y Aristizábal Muñoz, L. Y. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*, 39(10). 41-48. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>

Santo Domingo, M. T. (2005). La función social de las bibliotecas universitarias. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 20(80), 43-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2173486.pdf>

Solano Flores, A. (2023). El papel del bibliotecólogo en el desarrollo de habilidades lectoras y de escritura académica como apoyo a los procesos de aprendizaje en alumnos universitarios. En Escalona Ríos, L; Cabral Vargas, B. & Huisa Veria, E. (Coords.), *La Educación bibliotecológica y de documentación: retos y tendencias en Iberoamérica y el Caribe*. (pp. 405-425). México: UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información Re-

cuperado de https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/754/1/22_educacion_biobliotecologica_documentacion_anabel_solano.pdf

Valiente, R. A. (2021). Las alfabetizaciones múltiples en y desde la biblioteca para el desarrollo de competencias digitales de los usuarios y el rol del profesional de la información como agente activo en la formación. *Asociación de Bibliotecarios Profesionales de Rosario, Rosario, Argentina*. Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/bitstreams/8e6c8b51-f976-474c-87d0-6df2d768b-ff6/download>

Víñas, M., Vallefin, C., Secul Giusti, C. E. y De Lima, K. V. (2021). Fake News y universidad: Aproximación desde la comunicación y la bibliotecología. En *VI Jornadas de Intercambio y Reflexión acerca de la Investigación en Bibliotecología (La Plata, 12 y 13 de agosto de 2021)*. Recuperado de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/180040>

Zhang, Y., Pang, Z., Huang, S., Wang, C. y Zhou, X. (2025). Unmasking AI-created visual content: a review of generated images and deepfake detection technologies. *Journal of King Saud University Computer and Information Sciences*. 37(148), 1-31. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s44443-025-00154-8>



Revista Comunicación

Año 47, vol. 35, núm. 1, enero-junio 2026

COLABORADORES 1-2026

Carlos Monge Madriz. Es Máster en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Granada, España. Profesor, investigador y extensionista de la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica. Contacto: camonge@itcr.ac.cr

Zuleyka Suárez Valdés-Ayala. Es Doctora en Educación por la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Profesora Intermedio-Catedrática e Investigadora Consolidada 1. Labora como docente, investigadora y extensionista en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica. Contacto: zsuares@itcr.ac.cr

Luis Gerardo Meza Cascante. Es Doctor en Educación, graduado en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Labora en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, como docente Catedrático e Investigador consolidado. Contacto: gemeza@tec.ac.cr

Rebeca Solís Ortega. Es Máster en Computación con énfasis en Ciencias de la Computación por el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Profesora, investigadora y extensionista de la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica. Contacto: rsolis@itcr.ac.cr

Juan Pablo Prendas Rojas. Es Máster en Matemática con énfasis en Matemática Educativa por Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Profesor e investigador de la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica. Contacto: jpprendas@itcr.ac.cr

Ma. Gabriela Amador Solano. Es Doctora en Filosofía y Letras con énfasis en Lingüística por la Universidad de Alicante, Máster en español como Segunda Lengua (Universidad de Costa Rica), Bachiller en la Enseñanza del Castellano y Literatura. Bachiller en Filología Española. Obtuvo su Especialidad en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Tiene 26 años de experiencia en docen-

cia universitaria. Profesora de cursos de investigación, comunicación escrita y oral en el Tecnológico de Costa Rica (TEC). Es coordinadora académica de los programas de español para extranjeros y formación docente ELE/EL2 del TEC. Tiene investigaciones y publicaciones en la enseñanza del español como LE, tecnología educativa, comunicación oral y escrita. Contacto: gama-dor@itcr.ac.cr

Rodrigo Muñoz González. Es profesor asociado de la Escuela de Comunicación de la Universidad de Costa Rica. Obtuvo su maestría en Medios y Comunicación Global en la Universidad de Helsinki, Finlandia, y su doctorado en Medios y Comunicaciones en The London School of Economics and Political Science (LSE), Reino Unido, donde tuvo la supervisión de Sonia Livingstone OBE, Lilie Chouliaraki, y Nick Couldry, referentes globales en el campo. Su trabajo se centra en el estudio de la relación entre audiencias y medios de comunicación. Sus investigaciones combinan el estudio etnográfico de la realidad con teoría social y filosofía. En los últimos años se ha convertido en una de las voces emergentes más novedosas de América Latina al desarrollar lentes analíticos transnacionales inspirados en los estudios culturales, los estudios literarios, y la antropología de la comunicación. Su libro *Young People, Media, and Nostalgia: An Ethnography of How Youth Imagine Their Lives* (2025, Routledge) explora cómo la juventud latinoamericana experimenta nostalgia por décadas que no vivieron gracias a su interacción con culturas digitales. Contacto: rodrigo.munozgonzalez@ucr.ac.cr y cronopiorodrigo@gmail.com

María del Pilar Vila. Es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Profesora jubilada de literatura latinoamericana del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Autora de *Jorge Edwards, custodio de la memoria*, Editorial Biblos (2021); *Las máscaras de la decadencia. La obra de Jorge Edwards y el medio siglo chileno*, Beatriz Viterbo Editora (2006); coeditora de *Travesías del ensayo latinoamericano del siglo XX*. EDUCO (2008). Ha participado en distintos volúmenes colectivos, entre ellos *Literatura y violencia en la narrativa latinoamericana reciente* (2015), *Derrota, melancolía y desarme en la literatura latinoamericana de las últimas décadas* (2014); *Moradas narrativas. Siglo XX en Latinoamérica* (2012); *Sobre Bolaño en el tiempo de sus espectros* (2011); *Memorias del silencio: literaturas en el Caribe y Centroamérica* (2010). Publicó artículos de su especialidad en revistas universitarias nacionales y extranjeras, tales como *Brumal*, Universitat Autònoma de Barcelona; *Taller de Letras*, Universidad Pontificia de Chile, entre otras. Su interés está centrado en literatura chilena y literatura centroamericana. Fue directora de la Especialización en Educación Literaria - Centro Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional

del Comahue, hasta 2017. Asimismo, dirigió la revista *Pilquen*, del Centro Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue desde 2005 hasta 2017. Es evaluadora externa de las revistas universitarias Telar (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Tucumán; Revista Anclajes, Universidad Nacional de La Pampa; Revista Ensayo y Error, Universidad Simón Rodríguez, Caracas. Revista Iberoamericana – University of Pittsburgh, USA. Ha dirigido proyectos de investigación y tesis de maestrías y doctorados. Contacto:

Macarena Chandia. Es Licenciada y profesora en Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Becaria doctoral por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Contacto: macarenabchandia@comahue-conicet.gob.ar

Ana Pedrazzini. Es Doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación, CELSA, Universidad Paris-Sorbonne y Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Contacto: ana.pedrazzini@comahue-conicet.gob.ar

Mariana Lozada. Es Doctora en Biología, Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Instituto de Investigaciones en Biodiversidad y Medioambiente (INIBIOMA), CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Contacto: lozadam@comahue-conicet.gob.ar

Eva Gómez. es graduada en Historia por la Universidad de Cantabria y cuenta con un Máster Interuniversitario en Historia Contemporánea por la misma institución. Actualmente es doctoranda en Historia Contemporánea y ha realizado una estancia de investigación en el Cañada Blanch Centre for Contemporary Spanish Studies de la London School of Economics and Political Science (LSE). Sus líneas de investigación abarcan la historia local, el análisis fílmico, la ultraderecha nacional e internacional y la documentación archivística. Ha publicado numerosos artículos en castellano e inglés, así como capítulos de libro y ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales relacionados con esos temas. También ha moderado mesas-taller en diversos congresos. Contacto: evagomezfer22@gmail.com



Patricia López-Estrada. Es Doctora en Educación (Universidad de Florida, Estados Unidos), Máster en Segunda Lenguas y Culturas en Inglés como Lengua Extranjera y Licenciada en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés (Universidad Nacional de Costa Rica). Tiene 28 años de experiencia en docencia universitaria. Es profesora catedrática, extensionista e investigadora consolidada de la Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales del Campus Tecnológico Local San Carlos. Contacto: plopez@itcr.ac.cr

Oscar Chaves Jiménez. Es Doctor en Intervención Educativa (Universidad de Valencia, España). Licenciado en Lengua Inglesa y Bachiller en la Enseñanza del Inglés (Universidad de Costa Rica). Tiene 25 años de experiencia en docencia universitaria. Es profesor catedrático intermedio y director de la Escuela de Idiomas y Ciencias Sociales del Campus Tecnológico Local San Carlos. Contacto: ochaves@itcr.ac.cr

Maricela Ramírez Hidalgo. Es bibliotecóloga de profesión y de vocación. Tiene un Bachillerato en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas de la Universidad de Costa Rica (UCR), Posteriormente, continuó sus estudios en la Universidad Estatal a Distancia (UNED), donde adquirió la Licenciatura en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas y Centros de Recursos para el Aprendizaje. Actualmente cursa la Maestría Profesional en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia en la Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL). Su trayectoria profesional inició en la UCR y, en 2011, se trasladó al Tecnológico de Costa Rica, primero en el Campus San Carlos, luego en el Campus Limón (2014-2016), y finalmente de nuevo en la sede de San Carlos. Contacto: maricela.ramirez@itcr.ac.cr



A dense, light green background collage of various communication-related icons, including speech bubbles, mail, social media symbols, and technical icons. The word "Revista" is written in a dark purple script font, and "Comunicación" is in a bold, dark purple sans-serif font. A dark blue fountain pen is positioned at the end of the word "Comunicación".

Revista Comunicación

Año 47, vol. 35, núm. 1, enero-junio 2026

CONDICIONES PARA PUBLICAR EN LA REVISTA COMUNICACIÓN

La Revista *Comunicación* publica semestralmente (en junio y en diciembre de cada año) documentos originales en los campos de las Humanidades (literatura, lenguaje, lingüística, comunicación, filosofía, sociología, historia, religiones, artes y pedagogía).

La Revista *Comunicación* recibe colaboraciones nacionales e internacionales, en las siguientes lenguas: español, inglés y eventualmente otra lengua considerada por el comité editorial, y en un caso debidamente examinado.

Las secciones de la revista son las siguientes: artículos, foro, semblanzas, disertaciones, rescate de documentos, reseñas, crónicas, entrevistas y ensayo.

ASUNTOS DE FONDO PARA TODAS LAS SECCIONES

Los manuscritos deben tener un carácter principalmente académico o científico, resultado de investigaciones en el área de su interés. También pueden publicarse creaciones literarias originales, cuya calidad será determinada por el Consejo de Revisores y el Consejo Editorial de la Revista. Bajo ningún motivo serán aceptados aquellos documentos donde pueda ser demostrada la existencia de transcripción textual de otra obra (plagio).

Los documentos que pretendan incluirse en la sección de artículos, tendrán un mínimo de diez cuartillas y un máximo de treinta.

Las contribuciones que deseen publicarse en la sección de "Artículos" deben incluir, tanto en el resumen como en su introducción, una pequeña justificación donde se explique el origen y tipo de investigación, el problema, los métodos de investigación, los hallazgos y sus conclusiones. Además, deberá aparecer explícitamente el proyecto de investigación del cual provienen (si es

el caso), es decir, si procede de un proyecto de investigación, cuestión fundamental) y su nombre (si lo posee).

La extensión máxima de este resumen será de 250 palabras, y la mínima de 180.

ASUNTOS DE FORMA

1. El manuscrito deberá digitado en el procesador Microsoft Word, letra Times, 12 pts., con interlineado de 1,5 pts. y márgenes de 2,54 cms. en los cuatro lados de la hoja (arriba, abajo, izquierda y derecha).
2. Los textos deberán digitarse con sangrías, sin espacios entre cada párrafo. Deberán adjuntarse además aquellos signos que no aparezcan en el procesador.
3. Las citas, notas y referencias bibliográficas han de seguir el sistema APA sexta edición en español. Seguidamente se transcriben algunos ejemplos que APA ofrece:

- **En caso de publicaciones periódicas:**

Herbst-Damm, K.L. & Kulik, J.A. (2005). Volunteer support, marital status and the survival times of terminally ill patients. *Health Psychology*, 24, 225-229. doi: 10.1037/0278-6133.24.225.

- **En caso de publicaciones no periódicas:**

Shotton, M.A. (1989). *Computer addiction? A study of computer dependency*. Londres, Inglaterra: Taylos & Francis.

- **En caso de un libro exclusivamente electrónico:**

O'Keefe, E. (n.d.). *Egoism & the crisis in Western values*. Recuperado de <http://www.onlineoriginals.com/showitem.asp?itemID=135>.

4. El manuscrito debe incluir un resumen, redactado con oraciones completas, sin signos especiales y de doscientas cincuenta palabras como máximo, junto con el abstract correspondiente y el título del artículo en idioma inglés. Si el autor no desea que el abstract se corrija, debe indicarlo y enviar una nota de su traductor, donde certifique la labor realizada. En caso de no poder cumplir con el requisito de la traducción, debe indicarlo en el correo de entrega, junto con la respectiva justificación.

5. El manuscrito debe incluir entre seis y diez palabras clave en español y en inglés, que permitirán la ubicación de sus artículos mediante los sistemas de búsqueda electrónica. Esas palabras clave deben estar ubicadas en algún tesauro reconocido, cuyo nombre se incluirá al final del manuscrito. Se recomiendan los siguientes tesauros:

- Unesco: <http://databases.unesco.org/thessp/>
- Oficina Internacional de Educación y Unesco: <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-laeducacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
- OECD Macrothesaurus Chapter Headings: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/oecd-macroth/es/index.htm>
- Ciencia y Tecnología: http://thes.cindoc.csic.es/index_SPIN_esp.php
- FAO: http://thes.cindoc.csic.es/index_SPIN_esp.php

El autor puede utilizar otros de su preferencia, siempre y cuando sean de reconocida calidad y lo indique en el documento que envía.

6. Si el autor desea ilustrar su trabajo con alguna expresión gráfica específica, deberá hacerlo saber a la Dirección de la revista, e incluir el material, ya sea dentro del manuscrito o en un archivo separado. Ese material debe incluirse en una resolución de alta calidad (1080 dpi).
7. Además, cuando se sugiera o se pretenda la inclusión de una imagen gráfica, deberán especificarse las condiciones de publicación de la imagen y respetarse los derechos de autor y de imagen; de igual modo, es necesario incluir los créditos y descripciones de la imagen y presentar a la Dirección de la revista una declaración de permiso para el uso del documento.

Si las condiciones de publicación de la imagen no las puede acoger *Comunicación*, esto se le hará saber al autor.

8. La propuesta enviada deberá estar acompañado de un pequeño currículum del autor o autores, de máximo dos cuartillas, el cual deberá adjuntarse en un archivo aparte.
9. Los documentos que se presenten deben ser originales y no deben haber sido presentados para consideración ante ningún otro órgano editorial o de publicación. Por esa razón, junto con el manuscrito y el currículum, es necesario enviar a la Dirección de la Revista

(morivera@itcr.ac.cr) una declaración firmada, en la que consten las condiciones anteriores, también en un archivo aparte del manuscrito.

Esta declaración de originalidad puede descargarla de nuestra página web, <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices>, o solicitarla por correo a recom@itcr.ac.cr o a morivera@itcr.ac.cr

La originalidad del artículo se entiende como producción propia del autor, cuyo contenido no haya sido publicado en todo o en parte en ningún otro medio.

10. El manuscrito enviado debe incluir, al final, la dirección personal (postal o electrónica), el código ORCID, el número telefónico del (de los) autor (es) y el nombre del tesoro utilizado.
11. Recibir un documento no presupone que haya sido aceptado para publicación.
12. Los manuscritos deberán enviarse a la Dirección de la Revista, por correo electrónico (morivera@itcr.ac.cr), a la página web o al correo regular de la revista (recom@itcr.ac.cr) con sus respectivos archivos adjuntos.

PROCESO DE EVALUACIÓN POR PARES

Sistema de arbitraje

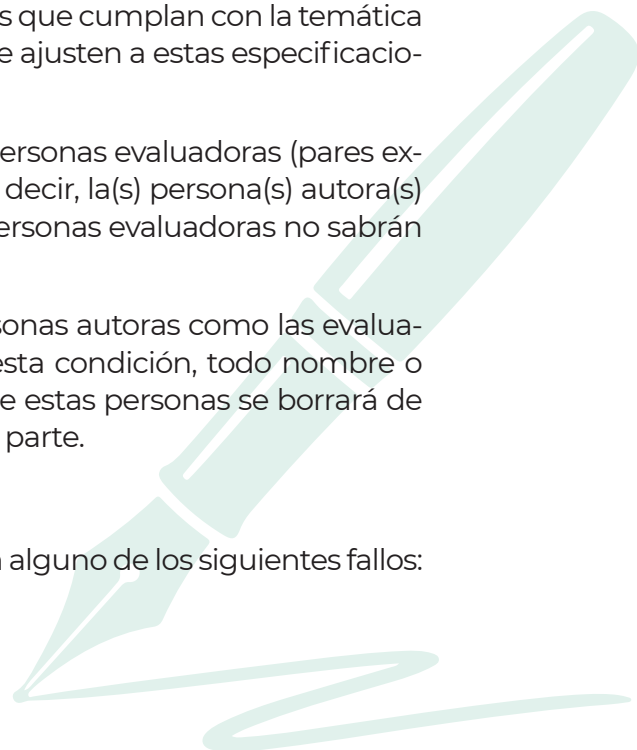
La Revista *Comunicación* solo recibirá artículos que cumplan con la temática y el formato y descritos. Los artículos que no se ajusten a estas especificaciones serán devueltos ad portas.

Cada artículo recibido será revisado por dos personas evaluadoras (pares externos), con la modalidad de “doble ciego”; es decir, la(s) persona(s) autora(s) no sabrá(n) quiénes la(s) dictaminarán y las personas evaluadoras no sabrán la autoría de los artículos que arbitren.

Durante el proceso de arbitraje, tanto las personas autoras como las evaluadoras mantienen el anonimato. Para lograr esta condición, todo nombre o información que induzca a la identificación de estas personas se borrará de los documentos que la Revista le envíe a cada parte.

Resultados de evaluación

Quiénes dictaminarán, según el caso, emitirán alguno de los siguientes fallos:



- Se rechaza el artículo.
- Se recomienda la publicación luego de que las observaciones sugeridas se hayan incorporado.
- Se recomienda la publicación del artículo.

En caso de no haber consenso entre las personas evaluadoras, el artículo se someterá a una tercera, para que su criterio permita decidir si se publica o no.

Los autores son responsables de efectuar los cambios indicados por los revisores, en caso de que así se solicite.

DICTAMEN DEFINITIVO

El dictamen que cada persona evaluadora realiza se discutirá en reunión del Consejo Editorial, el cual emitirá el dictamen definitivo.

La decisión del Comité Científico es inapelable. También es inapelable la edición (diagramación, corrección filológica, traducción, etc.) de la Revista.

AJUSTES FINALES

Si el artículo es aprobado con correcciones, la(s) persona(s) autora(s) debe(n) reenviarlo con los cambios sugeridos. Estos se verificarán mediante una nueva revisión de las personas que lo leyeron la primera vez.

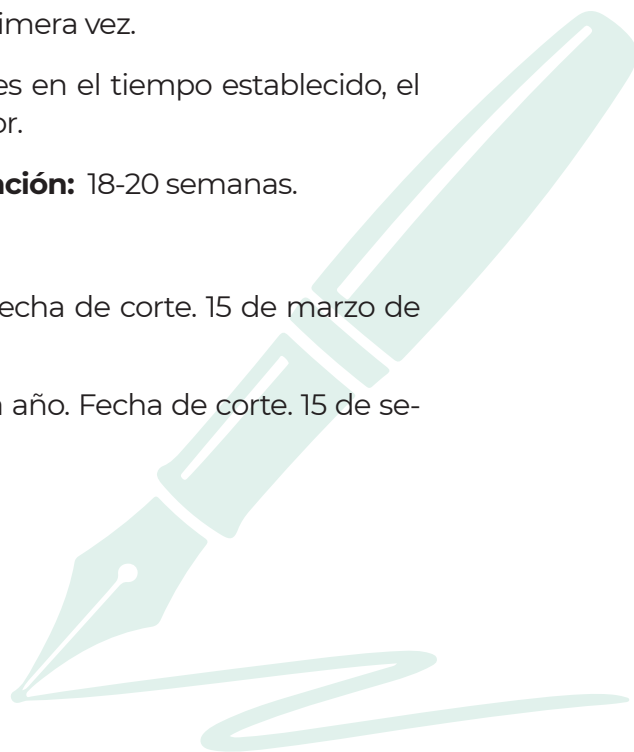
En caso de que no se realicen las correcciones en el tiempo establecido, el artículo será publicado en un número posterior.

Tiempo de duración en el proceso de evaluación: 18-20 semanas.

Frecuencia de publicación

Primer número del año: junio de cada año. Fecha de corte. 15 de marzo de cada año.

Segundo número del año: diciembre de cada año. Fecha de corte. 15 de septiembre de cada año.



POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente investigación al público apoya a un mayor intercambio de conocimiento global.

Ser una revista de acceso abierto, implica que todo el contenido es de libre acceso y sin costo alguno para el usuario o usuaria, o institución. Las personas usuarias pueden leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir y buscar los artículos en esta revista sin pedir permiso previo del editor o el autor con fines educativos y no de lucro.

La única limitación de la reproducción y la distribución, y el único papel de los derechos de autor en este ámbito, debe ser dar a los autores el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser debidamente reconocidos y citados. (Budapest Open Access Initiative)

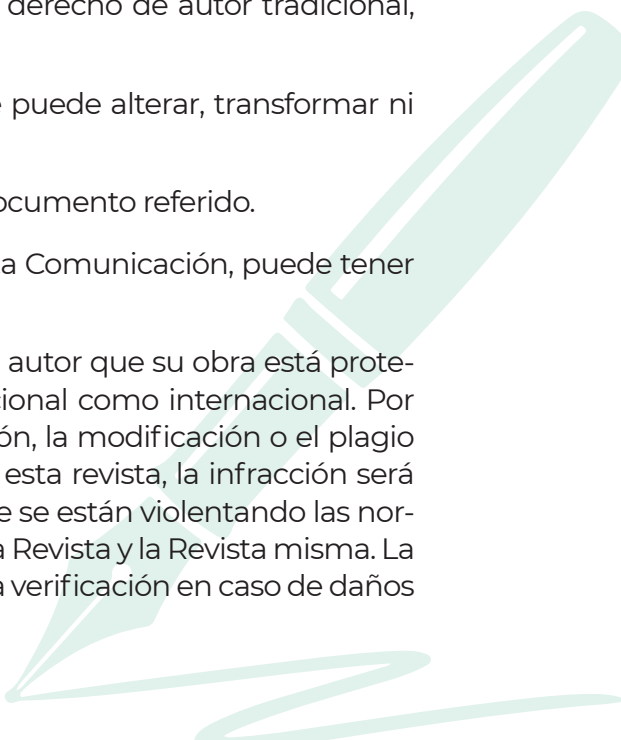
LICENCIAMIENTO Y PROTECCIÓN INTELECTUAL

Todos los artículos publicados, están protegidos con una licencia Creative Commons 3.0 (Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – Sin-ObraDerivada) de Costa Rica. Consulte esta licencia en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/>

Las licencias constituyen un complemento al derecho de autor tradicional, en los siguientes términos:

- a. Se impide la obra derivada (es decir, no se puede alterar, transformar ni ampliar el documento).
- b. Siempre debe reconocerse la autoría del documento referido.
- c. Ningún documento publicado en la Revista Comunicación, puede tener fines comerciales de ninguna naturaleza.

Mediante estas licencias, la revista garantiza al autor que su obra está protegida legalmente, tanto bajo la legislación nacional como internacional. Por tal motivo, cuando sea demostrada la alteración, la modificación o el plagio parcial o total de una de las publicaciones de esta revista, la infracción será sometida a arbitraje internacional en tanto que se están violentando las normas de publicación de quienes participan en la Revista y la Revista misma. La institución afiliada a Creative Commons para la verificación en caso de daños



y para la protección de dichos productos es el Instituto Tecnológico de Costa Rica, mediante la Editorial Tecnológica y la Vicerrectoría de Investigación.

Las presentes condiciones son indispensables para someter el documento a dictaminación. Su incumplimiento obliga al rechazo ad portas del manuscrito.

Estamos indizados en Scielo, ERIH Plus, e-revistas y Latindex.

¡Gracias por su interés en *Comunicación*!



The background of the entire page is a dense, light green collage of various icons related to communication, technology, and education. These include symbols for social media, email, speech bubbles, lightbulbs, gears, and various geometric shapes. The word 'Revista' is written in a large, elegant, dark purple script font, and 'Comunicación' is written in a large, bold, dark purple sans-serif font. A dark blue fountain pen is shown writing the final 'n' of 'Comunicación'.

Revista Comunicación

Año 47, vol. 35, núm. 1, enero-junio 2026

REQUIREMENTS TO PUBLISH IN THE JOURNAL COMUNICACIÓN

REQUIREMENTS FOR PUBLISHING IN *COMUNICACIÓN*, SCHOOL OF LANGUAGE SCIENCES, COSTA RICA INSTITUTE OF TECHNOLOGY

The journal *Comunicación* publishes **original documents in the fields of** Humanities (literature, language, linguistics, communication, philosophy, sociology, history religions, art and pedagogy).

The sections of the journal are as follows: articles, forum, biographies, dissertations, retrieval of published documents, commentaries, chronicles, interviews, and essays.

ISSUES RELATED TO THE CONTENT IN ALL SECTIONS

Submissions must be of a mainly academic or scientific nature resulting from research in the area of interest. Original artistic creations, whose quality will be determined by the Journal's Review Board and Editorial Board, may also be published. The Journal will not accept under any circumstances a document proven to be a textual transcription of another work (plagiarism).

Submissions intended to be included in the article section must be at least 10 pages and a maximum 30 pages long.

Submissions may be written in Spanish or English.

The Contributions to be published in the “Articles” section must include a short rationale explaining the origin and type of research, and state the conclusions both in the abstract and in the introduction. Furthermore, the research project from which the research derives (if applicable), that is, if the submission derives from a research project, a key issue and its name (if it has one).

The abstract must be at least 180 words and no longer than 250 words long.

FORMAL ASPECTS

Submissions must be written in Microsoft Word processing software, in Times 12 point font, 1.5 spacing and 2.54 cm. margins on each side of the page (top, bottom, left and right). Texts must be indented, without spaces in between paragraphs. Characters that do not appear in the processing software must not be included.

The quotation and bibliographical references must follow APA guidelines (third edition) in Spanish.

Submissions must include a summary written in complete sentences, without special characters and no longer than two hundred words, together with an abstract and the title of the article in English. Should the author not wish for the abstract to be edited, he must indicate so and attach a note from the translator certifying the work carried out. Should a translation not be provided, the author must indicate it in the submission email, together with an explanation. Submissions must include six to ten key words in Spanish and English, which will allow the articles to be searched using electronic search engines. The key words must be found in a recognized thesaurus mentioned at the end of the paper. The following thesauruses are recommended:

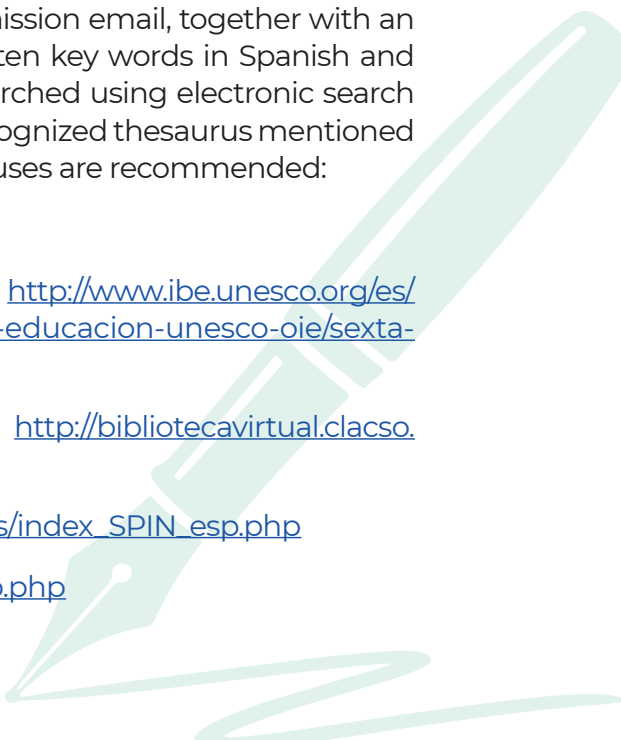
Unesco: <http://databases.unesco.org/thessp/>

International Education Office and Unesco: <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-la-educacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>

OECD Macrothesaurus Chapter Headings: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/oecd-macroth/es/index.htm>

Ciencia y Tecnología: http://thes.cindoc.csic.es/index_SPIN_esp.php

FAO: http://thes.cindoc.csic.es/index_SPIN_esp.php



The author may use others of their preference as long as they are highly recognized and they indicate it in the document.

If the author wishes to illustrate the work with any kind of graphic art, they must let the Journal Director know in advance and include the material either as part of the submission or in a separate file. The material must be high resolution (1080 ppi).

Furthermore, when the author suggests or intends to include graphic art, they must specify it, as well as respect the copyright and the image right. Credits and a description of the image is necessary, as well as a statement to the Journal Director consenting to the use the document. Should the publication conditions for the image not be accepted by *Comunicación*, the author will be informed so.

The proposal must be sent along with a brief resume of the author or authors no longer than two pages long, enclosed as a separate file. The documents submitted must be **original and have not been turned in for review to any other editorial board or publication**. To this purpose, , the author must send the Journal's Direction (morivera@itcr.ac.r) a signed statement acknowledging the abovementioned conditions in a separate file together with the submission and the resume.

The statement of originality can be downloaded from our webpage <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices> or be requested via email to recom@itcr.ac.cr.

The originality of the paper is understood as the author's individual production, the content of which has not been published in part or in full in any other medium.

Submissions must include the author's mail or e-mail address, phone number, and name of thesaurus used. The papers will be subject to double blind peer review (the name of the author withheld), and sent to a third member of the Review Board for a final decision. *Comunicación* also resorts to other external evaluators in order to decide on the submission. If the decision is affirmative, the process continues before the Editorial Board, which discusses and determines its final publishing. This decision cannot be appealed.

Reception of a document does not imply it has been accepted for publication.

The guidelines for final decisions in our web page may be found at <http://www.editorialtecnologica.tec.ac.cr/revistas/comunicación>).

The evaluation process of a document will take at least ten weeks. Once the document has been reviewed by the external evaluators, one of the next scenarios is possible:

- it is approved for publication with no corrections needed.
- it is approved for publication but requires corrections by the author.
- it is rejected not to be published. The evaluator's decision cannot be appealed.

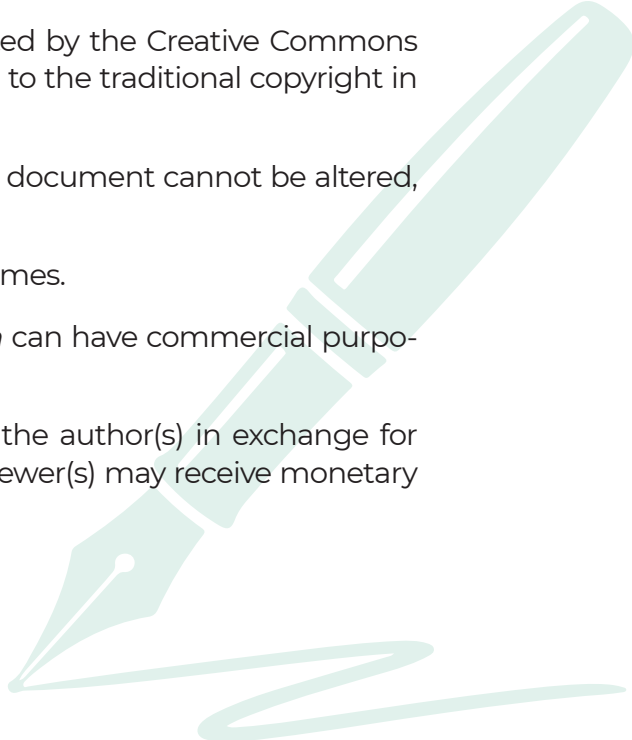
The authors are responsible for making the changes required by the reviewers whenever requested.

Edition (layout, proofreading, etc.) by *Comunicación* cannot be appealed.

Submissions must be sent to the Journal's Director via e-mail (morivera@itcr.ac.r) or to the journal's e-mail account (recom@itcr.ac.cr) with the corresponding enclosed files. The publication is biannual, but submissions are received throughout the year.

GUIDELINE RELATED TO COPYRIGHT AND INTELLECTUAL PROPERTY

Any submission or essay published is protected by the Creative Commons (CC) licenses, which constitute a complement to the traditional copyright in the following terms:

- a. Derived works are not allowed (that is, the document cannot be altered, transformed or lengthened).
 - b. Authorship must be acknowledged at all times.
 - c. No document published in *Comunicación* can have commercial purposes of any nature.
 - d. Due to out gratuity policies, payment by the author(s) in exchange for publication is not allowed; likewise, no reviewer(s) may receive monetary compensated for their collaboration.
- 

By means of these licenses, the journal guarantees the author that their work is legally protected both nationally and internationally. Hence, should an alteration, modification, or partial or full plagiarism in one of the publications of this journal be found, the infraction will be subject to international arbitration if it violates one of the publishing regulations of the Journal or the Journal itself. The institution affiliated to Creative Commons for the verification in case of damages is Instituto Tecnológico de Costa Rica, through Editorial Tecnológica and the Vice-Rectorcy of Research .

The conditions stated herein are indispensable to submit an article for review. Lack of compliance means an *automatic* rejection of the article.

The journal is indexed at Scielo, ERIH Plus, e-revistas, and Latindex.

Thank you for your interest in *Comunicación*!

