



**INTERNATIONAL
JOURNAL
for 21st
CENTURY
EDUCATION**

Vol. 10, N° 1 (2023)

ISSN: 2444-3921

ÍNDICE / TABLE OF CONTENTS

BLANCA ARIAS-BADIA

La accesibilidad en los estudios de traducción e interpretación: experiencias docentes con estudiantes con ceguera y baja visión 3

MARÍA DEL MAR OGEA POZO & ANTONIO MORENO FUENTES

“Not quite the fairer sex”: análisis del subtítulo de Gentleman Jack desde la perspectiva de género..... 15

FRANCISCO JOSÉ POYATO LÓPEZ & ALFONSO PONTES PEDRAJAS

Interés por la docencia y la formación docente en estudiantes del máster de profesorado de secundaria del área de ciencia y tecnología 31

LAURA TINAJERO MÁRQUEZ

El valor pedagógico y espiritual de la escultura renacentista a propósito del hallazgo de un contrato de ejecución de las imágenes de la Hermandad de la Vera Cruz de Lebrija, Sevilla, realizadas por el artista flamenco Roque de Balduque en 1559..... 47

RECENSIONES / REVIEWS

ISABEL MÁRQUEZ MOLLEJA

Rodríguez Hidalgo, A. J., y Ortega Ruiz, R. (eds.). (2017). Acoso escolar, ciberacoso y discriminación. Educar en diversidad y convivencia. Madrid: Catarata. 144 pp. ISBN: 978-84-9097-244-1 59

ELIA RAMÍREZ BARROSO

Martínez Serrano, L. M. (Ed.) (2023). El poder y la promesa de la educación bilingüe. Barcelona: Tirant Humanidades. 168 pp. ISBN: 978-84-19588-90-6..... 61

ANTONIO JESÚS TINEDO RODRÍGUEZ

Veroz-González, M. A. (2022). Traducción Especializada e Institucional. Aproximación teórica a los textos y a la traducción en el Parlamento Europeo. Madrid: Sindéresis. 131 pp. ISBN: 978-84-19199-32-4 64

LA ACCESIBILIDAD EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN: EXPERIENCIAS DOCENTES CON ESTUDIANTES CON CEGUERA Y BAJA VISIÓN

ACCESSIBILITY IN TRANSLATION AND INTERPRETING STUDIES: TEACHING EXPERIENCES WITH STUDENTS WHO ARE BLIND OR HAVE LOW VISION

BLANCA ARIAS-BADIA¹

UNIVERSITAT POMPEU FABRA (BARCELONA, ESPAÑA)

RESUMEN

El acceso a una educación de calidad y la reducción de las desigualdades son dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas (2015). Este artículo indaga sobre la percepción del profesorado universitario acerca de las medidas de accesibilidad adoptadas para tener en cuenta las necesidades del estudiantado con ceguera y baja visión. A partir de los resultados del análisis temático de un grupo focal organizado en el marco del proyecto UNIVAC con cinco docentes de los estudios de Traducción e Interpretación, se abordan aspectos como la comunicación de las unidades de inclusión con el profesorado, las pautas y recursos ofrecidos por las universidades, el *feedback* de los usuarios y la necesidad de formación del profesorado en materia de accesibilidad. La experiencia de las participantes arroja luz sobre el esfuerzo que supone la accesibilidad para los distintos agentes implicados en su gestión. Para los docentes, el esfuerzo se traduce en horas dedicadas a la comunicación con los servicios de inclusión, en tutorías personales con los estudiantes con discapacidad, en la creación o adaptación de materiales accesibles, en la aplicación de metodologías docentes que tengan en cuenta la accesibilidad y en la necesidad de formación continua. Se trata de un esfuerzo que no creen lo suficientemente reconocido por sus instituciones. Los docentes reconocen asimismo el sobreesfuerzo de los estudiantes con discapacidad visual, quienes son descritos como especialmente autónomos. Estos dedican tiempo personal a aclarar y ampliar las escasas pautas otorgadas por las instituciones en su contacto directo con el profesorado.

Palabras clave: accesibilidad, ceguera, baja visión, traducción e interpretación, educación superior.

ABSTRACT

Access to quality education and the reduction of inequalities are among the Sustainable Development Objectives set by the United Nations (2015). This paper explores the perception of university lecturers regarding the measures adopted to cater for the needs of students with blindness and low vision. Drawing from the results of the thematic analysis conducted on a focus group organised in the framework of the UNIVAC project with five lecturers from the field of Translation and Interpreting, the paper reports on aspects such as the way in which inclusion units communicate with lecturers, the guidelines and resources made available by institutions, users' feedback, and the need for training in accessibility. The experience of the participants sheds light on the effort entailed in accessibility management for different stakeholders. For lecturers, effort translates into time devoted to communication with student support services, private tuition for students with disabilities, the creation or adaptation of accessible materials, the application of teaching methodologies that consider accessibility, and the need for lifelong learning. Such an effort is not sufficiently acknowledged by their institutions. Likewise, lecturers are aware of the extra effort made by students with vision impairments, who are described as highly autonomous students. These students devote personal time to clarify and elaborate on the scarce accessibility guidelines offered by institutions by contacting each lecturer directly.

Keywords: accessibility, blindness, low vision, translation and interpreting, higher education.

¹ Autor de correspondencia: Blanca Arias Badia. Universitat Pompeu Fabra (España). blanca.arias@upf.edu.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1218-986X>

1. Introducción

La accesibilidad es una cualidad de los entornos físicos y digitales que permite que todas las personas, incluidas las personas con discapacidad, interactúen con dichos entornos. Tal como la describe la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas 2006), la accesibilidad permite la vida independiente y la plena participación en todos los aspectos de la vida. Podemos hablar igualmente de accesibilidad para referirnos a las «prácticas deliberadas» que dan lugar a esa cualidad de los entornos (Feingold 2023). En este artículo abordamos esa doble definición de la accesibilidad, puesto que pretendemos describir las condiciones de accesibilidad comunicativa actuales en el ámbito de la Traducción y la Interpretación en la educación superior y, al mismo tiempo, entender en qué consisten las actuaciones que se llevan a cabo para ofrecer estudios accesibles, en este caso, para las personas con ceguera y baja visión.

El acceso a una educación de calidad y la reducción de las desigualdades son dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas (2015). Sin embargo, un informe reciente de la Corte Europea de Auditores (2023) señala que ha habido muy pocos cambios significativos en el acceso a la educación y al empleo por parte de las personas con discapacidad en Europa en los últimos años. En efecto, los datos cuantitativos disponibles sobre la participación en la educación superior por parte de las personas con discapacidad en España indican que nos encontramos en una situación de brecha social entre las personas con y sin discapacidad. Así, de acuerdo con la Fundación ONCE (2022), el 17,5 % de la población con discapacidad en edad activa tiene estudios superiores, frente al 37,4 % de la población en edad activa sin discapacidad. Igualmente, sabemos que la presencia de estudiantes con discapacidad es menor a medida que aumenta el nivel de estudios superiores: en los estudios de grado, los estudiantes con discapacidad representan el 2 % del total de estudiantes; en los programas de doctorado el porcentaje desciende al 0,8 % (Fundación Universia 2021).

Nuestra hipótesis de trabajo es que estos indicadores cuantitativos responden a una gestión mejorable de la accesibilidad en la educación superior. La bibliografía especializada habla del «trabajo invisible» o del «esfuerzo» que supone la accesibilidad, tanto para quienes tratan de proporcionarla como para sus principales beneficiarios, las personas con discapacidad. Bulk et al. (2023) ilustran el primer caso al describir la experiencia de personal dedicado a proporcionar accesibilidad a estudiantes con discapacidad del ámbito de la salud: el profesorado dedica un tiempo extra, se implica emocionalmente, se convierte en mediador en las relaciones sociales y debe encargarse de solventar la falta de recursos accesibles o de conocimientos sobre accesibilidad, entre otros. En cuanto al segundo caso, se han descrito múltiples tareas no remuneradas ni reconocidas que las personas con discapacidad deben llevar a cabo para fomentar su integración en la sociedad; se habla de una cantidad de trabajo invisible «irrazonable» impuesto en las personas con discapacidad, incluso en marcos —cabe añadir, como la educación pública— que en principio promueven la no-discriminación (Grue 2023). Con este primer estudio exploratorio, enmarcado en el proyecto UNIVAC, pretendemos abordar la accesibilidad, poniendo el foco en la noción de esfuerzo, en el contexto de la educación superior en España.

2. Objetivos

El proyecto UNIVAC¹ pretende revelar, a partir del análisis de datos cualitativos, cuál es la respuesta que da la universidad pública española a las necesidades de los usuarios con discapacidad sensorial. En este trabajo nos centramos en dos grandes colectivos de la universidad: el profesorado y el estudiantado. En concreto, en la percepción que tiene el profesorado con experiencia en la docencia y supervisión de trabajos de estudiantado con

¹ <<https://www.upf.edu/web/univac>> [15.10.2023].

discapacidad visual sobre el modo en que se aborda la accesibilidad sensorial en el aula. El objetivo del grupo focal que aquí se describe fue conocer su experiencia de primera mano, para comprender cuál es el papel del profesor a la hora de hacer las clases (más) accesibles, de qué recursos —materiales y de formación— le dota la institución y qué recursos crea por sí mismo, qué retroalimentación recibe de los usuarios finales de sus clases, es decir, de los estudiantes, con qué retos específicos se encuentra en su desempeño laboral y cómo los resuelve. Vemos, por lo tanto, que si bien el tercer gran colectivo del ámbito universitario, esto es, el personal de administración y servicios no es el foco de este trabajo, su forma de comunicación con nuestros informantes y los recursos que proporciona al profesorado y a los estudiantes se tienen, asimismo, en cuenta, en nuestra investigación.

3. Metodología

3.1. Diseño

El grupo focal descrito en este trabajo se celebró en formato virtual el 19 de julio de 2023, a través de la plataforma Microsoft Teams y tuvo una duración de una hora y quince minutos. Se trató de un grupo focal articulado a partir de seis preguntas principales. En el proyecto UNIVAC trabajamos con la noción de recorrido del usuario (Arias-Badía et al. 2023), un concepto propio de los estudios de marketing y del ámbito de los negocios (Tueanrat et al. 2021), que empleamos con la premisa de que la accesibilidad debe garantizarse en todas las fases por las que pasa un usuario en su recorrido por la universidad. Así, dividimos la experiencia del usuario en cuatro fases diferenciadas, que en el caso de los estudiantes pueden sintetizarse de la forma siguiente: la fase de descubrimiento de la necesidad o del deseo de cursar estudios universitarios; la fase de información, en la que el usuario indaga sobre los estudios que cursará; la fase de selección, en la que cursa dichos estudios propiamente; y la fase de seguimiento, esto es, la valoración de la accesibilidad en los estudios cursados. Esta estructura está íntimamente relacionada con la llamada *cadena de accesibilidad*, propia de los estudios de accesibilidad, que la norma UNE 170001-1 (AENOR, 2007) define como

la capacidad de aproximarse, acceder, usar y salir de todo espacio o recinto con independencia, facilidad y sin interrupciones. Si alguna de estas acciones no se puede realizar, la cadena se corta y el espacio o situación se torna inaccesible.

Las seis preguntas del grupo focal tuvieron en cuenta el «recorrido» de los usuarios con discapacidad en su contacto con el profesorado participante. Con el foco puesto en la fase de selección, es decir, en la fase en el que se da propiamente el contacto con el estudiantado, se abordaron las cuestiones siguientes: a) cómo recibe el profesorado la información de que impartirá docencia o supervisará el trabajo de un estudiante con discapacidad y cómo valora la información recibida (fases descubrimiento e información); b) en qué medida está formado el profesorado en materia de accesibilidad (desde el punto de vista del usuario, esta cuestión afecta a todo su recorrido); c) qué medidas se adoptan para garantizar la accesibilidad en el aula (fase selección); d) qué recursos proporciona la institución a los docentes (fase selección); e) qué motivos llevan al profesorado a emplear materiales inaccesibles, si es el caso, cuando imparten docencia o supervisan trabajos a estudiantes con discapacidad (fase selección); y f) qué tipo de *feedback* recibe el profesorado por parte de estos estudiantes y por parte de sus superiores en cuanto a las medidas de accesibilidad adoptadas, y en qué momento se recibe dicha valoración.

3.2. Participantes

El grupo focal contó con cinco participantes y dos facilitadoras. Dada la presencia escasa de estudiantes con baja visión y ceguera en la educación superior, el muestreo fue por contacto directo con docentes sobre las que se conocía su experiencia en la docencia o supervisión de trabajos de estudiantes con discapacidad visual y por bola de nieve, esto es, dichas docentes proporcionaron nuevos contactos, los cuales fueron reclutados para el estudio.

Las participantes fueron profesoras del ámbito de los estudios de Traducción e Interpretación vinculadas a universidades públicas de las tres comunidades autónomas consideradas en el proyecto UNIVAC, es decir, Cataluña, Andalucía y el País Vasco. Para garantizar la no trazabilidad de los informantes, describimos, a grandes rasgos, a qué perfil corresponde cada uno de los códigos empleados en el apartado 4. La letra D se usa como forma abreviada de la palabra *docente*.

- [D1] Profesora e investigadora con experiencia en la supervisión de tesis doctoral a una persona con baja visión en una universidad catalana; asimismo, apuntó su experiencia en la docencia de inglés en clases privadas a personas con ceguera.
- [D2] Profesora e investigadora que ha impartido docencia en el ámbito de la traducción audiovisual a varias estudiantes ciegas en una universidad andaluza; asimismo, ha dirigido trabajos de final de grado y de máster a personas con el mismo perfil.
- [D3] Profesora e investigadora que ha impartido docencia en el ámbito de la traducción jurídica y turística a tres estudiantes con discapacidad visual, a nivel de grado, en una universidad andaluza.
- [D4] Profesora e investigadora que ha impartido docencia sobre interpretación a varios estudiantes con discapacidad visual en una universidad vasca.
- [D5] Profesora e investigadora que ha impartido docencia sobre traducción jurídica a una estudiante con discapacidad visual, a nivel de grado, en una universidad andaluza.

3.3. Procedimiento y análisis de datos

El procedimiento siguió las pautas validadas por el comité de ética de la Universitat Pompeu Fabra (CIREP-UPF) para el proyecto UNIVAC. Se veló, igualmente, por cumplir las recomendaciones de la bibliografía especializada para los estudios de accesibilidad centrados en los usuarios, tal como las describen Orero et al. (2017). Con posterioridad a la fecha de celebración del grupo focal se obtuvo la validación de las participantes de un informe en el que se sintetizaban las ideas principales recabadas en la sesión.

La transcripción de la sesión y las notas de las facilitadoras se sometieron a un análisis temático con la herramienta de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, siguiendo las recomendaciones de Braun y Clark (2012). Se establecieron códigos para señalar temas en el nivel semántico (los formulados de forma explícita, según la definición de las autoras) y en el nivel latente (ideas subyacentes al discurso de las participantes, siguiendo la terminología de las autoras). Siguiendo las recomendaciones de la bibliografía, los temas se revisaron con el equipo de investigadores del proyecto para obtener una clasificación definitiva (Maguire y Delahunt 2017). Siguiendo este procedimiento se identificaron los siete temas principales que se describen en el apartado 4. Cinco están estrictamente relacionados con el perfil docente y dos tienen que ver con la percepción de los docentes sobre el estudiantado. En el primer grupo se encuentran la información de la situación de discapacidad de un estudiante; la falta de concreción en las pautas y la insuficiencia de recursos proporcionados a los docentes por parte de las instituciones; la necesidad de formación; la precariedad de las condiciones laborales; y la expectativa de reconocimiento por parte de la institución. En cuanto al segundo grupo de temas, destacaron las aportaciones de las participantes acerca de las diferencias de apoyo entre estudiantes de grado y de posgrado, y se subrayó el esfuerzo personal de los estudiantes con discapacidad, así como la importancia de las habilidades

y los rasgos de personalidad específicos del estudiantado como un factor relevante en la provisión y en la valoración de medidas de accesibilidad.

4. Resultados

4.1. Información acerca de la situación de discapacidad de un estudiante

Las respuestas de las participantes demostraron que los docentes no tienen un conocimiento profundo de los circuitos que se siguen desde que un estudiante con discapacidad se matricula en su institución hasta que lo reciben en el aula. En este sentido, podemos afirmar que no siempre son conscientes de la cadena de accesibilidad indispensable en el recorrido de un usuario por los estudios universitarios, tal como la describíamos en el apartado 3.1. Así, la participante D3 afirmaba: «Estamos en el páramo, no sabemos cómo actuar, no sabemos qué es lo que está pasando».

La práctica más generalizada en el caso de los docentes de grado es que la unidad de inclusión les remita un informe escueto en el que las necesidades del estudiante que recibirán en el aula se describe de forma sucinta. Ese es el primer momento en el que los docentes tienen información sobre la presencia de un estudiante ciego o con baja visión en su aula. De acuerdo con su experiencia, dichos informes llegan a menudo una vez comenzada la asignatura, cuando los materiales ya están preparados, lo que dificulta prepararlos de manera que sean accesibles, si la accesibilidad no se ha previsto por defecto. La participante D5 habla de un caso en el que el informe llegó una vez concluida la asignatura.

En algunos casos (participantes D2, D3, D5), los docentes reciben el diagnóstico exacto del estudiante que cursará sus asignaturas. Las participantes valoraron positivamente que se les proporcionara esta información. Sin embargo, el resultado genera dudas en cuanto a la correcta aplicación de la protección de datos personales relativos a la salud — un aspecto sobre el que no especularemos aquí, puesto que para valorar si efectivamente se ha quebrantado la protección de datos deberíamos tener acceso a información confidencial, en concreto, al compromiso firmado por los estudiantes con la institución a la hora de comunicar su situación de discapacidad. Más allá de esta cuestión, el dato es indicativo del modelo médico todavía vigente en el ámbito universitario cuando se aborda la discapacidad. El modelo médico de la discapacidad relaciona las experiencias de inaccesibilidad con las condiciones de salud de los individuos. Desde los años ochenta del siglo XX, desde el ámbito de la discapacidad se promueve un modelo social, basado en los derechos humanos, en el que cualquier experiencia de exclusión está vinculada al entorno, y no al individuo (Huete 2013; Bestard-Bou y Arias-Badia, 2022). Esta última concepción está en línea con las definiciones de accesibilidad contenidas tanto en textos legislativos (por ejemplo, la Ley de Accesibilidad de Cataluña de 2014) como académicos (Bestard-Bou 2019; Feingold 2023) y proporcionados por los propios usuarios (Llop, en Arias-Badia et al. 2022), de acuerdo con las cuales la accesibilidad se centra en los entornos y es un medio para un fin (definición finalista): pretende garantizar la inclusión y el derecho a la participación de los individuos interviniendo en el entorno, y no en los propios individuos. Saber que las universidades, todavía hoy, recaban diagnósticos médicos personales de las personas con discapacidad, por lo tanto, demuestra que la situación de discapacidad no se percibe como una motivación para mejorar los entornos, sino como una situación relativa al individuo que debe probarse con certificados médicos. Nos habla, así, de que no hemos llegado a la situación en la que la accesibilidad sea parte de la cultura convencional («*mainstream culture*») que JISC (2006, en Seale et al. 2020) juzga indispensable para llegar a una educación superior verdaderamente accesible.

Por último, en el grupo focal se abordó una cuestión recurrente en la bibliografía (Seale et al. 2020): la necesidad de que los propios estudiantes sean quienes informen a las unidades de inclusión sobre su situación de discapacidad. Este paso es necesario en todas las instituciones de

las participantes para que se activen los circuitos de comunicación que mencionábamos al comienzo de este apartado.

4.2. *Vaguedad o insuficiencia de pautas y recursos*

Como adaptación generalizada para todos los tipos de discapacidad, el informe que los docentes reciben, citado en el apartado anterior, acostumbra a recoger información sobre el tiempo extra del que un estudiante dispone para las pruebas de evaluación y la recomendación de pactar tutorías con el estudiante. En el caso de los estudiantes con discapacidad visual, típicamente se invita al profesorado a recurrir a los servicios de la ONCE de adaptación de materiales didácticos al sistema de lectoescritura Braille; de acuerdo con las participantes, se trata de un servicio que, por lo general, los estudiantes de Traducción e Interpretación no emplean, ya que priorizan la lectura de materiales digitales con lector de pantalla o lupa. Ninguna de las participantes mencionó que los informes recibidos propusieran otras medidas de accesibilidad, como la audiodescripción o el texto alternativo, entre otros. Igualmente, en ningún caso los informes incorporaron información en profundidad sobre cómo crear documentos de texto, diapositivas u otros materiales con medidas de accesibilidad sensorial, ni se indicaron fuentes para ampliar esta información. En este sentido, las participantes D2 y D3 mencionaron que, en sus casos, se les había pedido que remitieran los materiales que fueran a usar en clase al estudiantado con antelación, en un tamaño de letra grande. Asimismo, se les recomendó evitar el formato PDF (D4), una medida que, si bien va en la línea de ofrecer la información en múltiples formatos – un aspecto positivo en cuanto a accesibilidad–, resulta en cierto modo arbitraria teniendo en cuenta que los lectores de pantalla empleados por muchos jóvenes con ceguera y baja visión en España son capaces de leer los archivos de extensión PDF sin dificultad, especialmente si se han generado teniendo en cuenta la accesibilidad.

La participante D3 señaló que hay diferencias en cuanto al grado de especificación del informe en función del tipo de discapacidad, y afirmó que, en su caso, para los estudiantes con discapacidad visual «se ofrece todo lujo de detalles», sin especificar de qué detalles se trata. La misma participante apuntó una mejora en los últimos años en este sentido:

He visto [...] una mejor atención con el paso de los años. Al principio [los informes] eran súper sucintos y muy minimalistas en el correo electrónico y de hecho no sabíamos ni siquiera cuándo nos llegaba el correo ni de dónde venía, ni cuál era la Comisión, ni esto de dónde procedía y ahora sí que es al inicio del cuatrimestre y es mucho más detallada.

En cuanto a los recursos, la participante D1 denunció que todos los apoyos de la institución relacionados con la accesibilidad se dirijan a los estudiantes con discapacidad y no se tenga en cuenta a los docentes, quienes están directamente implicados en la provisión de accesibilidad. Esta idea fue respaldada por las demás participantes.

La idea de la cadena de accesibilidad cobró importancia de nuevo, tanto en relación con el entorno físico como con el entorno digital en el que se ofrecen los recursos educativos. Las participantes afirmaron que algunas de las instalaciones donde imparten docencia resultan inaccesibles desde el punto de vista de la movilidad interna en el campus (D1, D2, D3). El caso más extremo expuesto en este sentido fue el ejemplo de un estudiante ciego que abandonó los estudios de Traducción e Interpretación en gran medida por la frustración constante que sentía al intentar acceder a la facultad a pie de forma autónoma, ya que durante mucho tiempo esta estuvo en obras y las vías peatonales para acceder al campus cambiaban de un día para otro (D4). Esta experiencia particular permitió relacionar directamente la falta de accesibilidad al abandono de los

estudios, el cual está descrito como significativamente frecuente en el caso de los estudiantes con discapacidad (Fundación Universia 2021). En cuanto a los entornos digitales, las participantes dijeron que, si bien tratan de crear contenido accesible, son conscientes de que dichos recursos están, en ocasiones, en plataformas virtuales que no son accesibles: «por mucho que yo adapte materiales, si se los dejo en una plataforma y para él es difícil saber dónde están...» (D4).

En relación con los recursos surgieron diferencias importantes en función de las asignaturas que imparten cada una de las participantes. Las asignaturas de interpretación se presentan como especialmente accesibles para los estudiantes con discapacidad, por trabajar la comunicación oral y porque las consolas de interpretación a menudo tienen puntos Braille (D4). Para los estudiantes con ceguera total o poco resto visual, un desafío específico de estas asignaturas, que la participante D4 juzga salvable, es que la señalización de activación o desactivación de los micrófonos funciona con un piloto encendido o apagado, según corresponda.

Las asignaturas de traducción audiovisual o en las que se depende en gran medida de aplicaciones digitales resultan especialmente desafiantes (D2). Las participantes perciben negativamente, por una parte, que en todos los casos la institución ofrezca las mismas pautas, cuando las necesidades de la asignatura son distintas. Por otra parte, hablaron de la escasez de recursos de acceso libre para la preparación de materiales y de su incapacidad, debida a la falta de tiempo y de formación (apartados 4.3 y 4.4) para usar otras herramientas y adaptar ciertos tipos de actividades, como la subtítulos de videojuegos.

El último aspecto que queremos destacar en cuanto a los recursos es el *hardware* con el que trabajan los estudiantes con discapacidad visual. Distintas participantes (D2, D4) denunciaron el mal estado de los ordenadores disponibles en sus instituciones para que los estudiantes con discapacidad visual respondieran exámenes en formato digital – en casos en los que la versión prevista para el conjunto de la clase es un examen escrito en formato papel–. Esto lleva a que los estudiantes opten por usar su propio ordenador en muchos casos, cosa que ellas autorizan.

En efecto, el uso del ordenador personal puede mejorar en gran medida la experiencia de accesibilidad, dado que los usuarios están familiarizados con este entorno de trabajo y pueden disponer de atajos de teclado y de otras utilidades que les favorezcan cualquier tarea. Sin embargo, la preferencia de los estudiantes con discapacidad por recursos propios suscita un inconveniente en el caso de las asignaturas de traducción en las que se emplea programario de pago, como herramientas de traducción asistida. Como apuntó la participante D2, no siempre es posible usar la licencia de la institución en el ordenador personal del usuario, lo cual le excluye de la participación en ciertos ejercicios.

4.3. Necesidad de formación práctica

Todas las participantes coincidieron en su deseo de ampliar su conocimiento sobre accesibilidad sensorial por medio de formación. En algunos casos (D1, D2) se afirmó que las instituciones ofrecían cursos sobre diseño universal y accesibilidad, pero dichos cursos se valoraban negativamente por no contener información práctica para crear contenido más accesible (cómo elaborar audiodescripciones, cómo subtítular un vídeo, etc.). Incluso entre el profesorado de traducción audiovisual (especialista en accesibilidad a los medios) se subrayó la necesidad de formación práctica en estas cuestiones y se incidió en la dificultad de llevar a cabo algunas de las actividades previstas en el programa con medidas de accesibilidad (D2). Asimismo, se expuso la dificultad de acceder a estos cursos (no siempre hay suficientes plazas, no se ofrecen regularmente y no están disponibles para todo el profesorado, sino que a menudo están orientados

específicamente al profesorado permanente) (D5). Se señaló que se trata de cursos optativos que no van más allá de concienciar sobre la necesidad de accesibilidad a un profesorado que, frecuentemente, ya está concienciado; de ahí que se matricule a este tipo de cursos optativos (D1, D3).

Además del interés en la formación sobre servicios de accesibilidad sensorial, se apuntó la necesidad de ampliar la oferta formativa a cuestiones como el conocimiento del perfil de los usuarios (D4).

4.4. Precariedad de las condiciones laborales y expectativa de reconocimiento

La síntesis de resultados referente a la poca disponibilidad de pautas y formación (4.2 y 4.3) incide directamente en las condiciones en las que el profesorado desempeña su labor docente y en su capacidad para hacerlo con medidas de accesibilidad. Las participantes señalaron que los docentes se sienten «muy perdidos» (D2) en este sentido. La participante D1 recalcó la poca estabilización y la rotación docente que se da en muchas universidades como aspecto negativo fomentado por los cambios de leyes de aplicación en la educación superior.

Se destacó la falta de tiempo para aplicar medidas como anticipar los materiales y la dificultad de improvisar en el aula cuando hay que tener en cuenta la accesibilidad (D3). Esto último se ilustró con un ejemplo: en un caso, una estudiante ciega planteó una queja porque, a pesar de que había recibido el material de una sesión con antelación, la docente reprodujo un vídeo sin audiodescripción en clase. La intención de la docente era complementar la explicación con una noticia que había aparecido recientemente en la televisión.

De forma generalizada, las participantes expusieron su descontento con la falta de reconocimiento institucional del esfuerzo y del tiempo extra que les ha supuesto la provisión de medidas de accesibilidad en su labor docente. De acuerdo con las participantes, se requiere mayor concienciación y un cambio de mentalidad en las instituciones de educación superior para alcanzar estudios plenamente accesibles. Una de las posibles razones que se aducen para la falta de concienciación actual sobre la necesidad de accesibilidad es la priorización de las tareas de investigación frente a las tareas docentes.

La Universidad debería considerar este tiempo extra que tú gastas en informarte y en preparar materiales extras. (D1)

Yo creo que el problema de base es más de paradigma de la Universidad, es decir, la investigación se prima sobre la docencia. Cuando ya nos metemos con la docencia, decimos que el enfoque de género, el enfoque de inclusión de minorías y personas que tienen, pues ciertas dificultades a la hora de acceder a los contenidos tal cual están. Lo ponemos por escrito, es muy bonito lo que nos mandan, son protocolos, se pasa la responsabilidad al profesor, pero no se le forma en absoluto. Y si tú te quieres formar, lo haces en detrimento de tu tiempo, tu calidad de vida, tu dinero y además te dicen que eres gilipollas. Perdonad por la expresión, porque estás perdiendo tiempo en no hacer *papers*. Entonces es todo, para mí es algo sistémico. Habría que cambiar un poco la mentalidad de la Universidad en líneas generales. (D3)

Algunos de los comentarios de carácter más positivo en cuanto al esfuerzo razonable por parte de los docentes en la atención a las personas con discapacidad sensorial denotaron casos de lo que la bibliografía especializada denomina *deaf-obliviousness* ('falta de consciencia sobre las personas sordas') en el caso de las personas sordas (Campbell et al. 2008) y de lo que en

Hermosa-Ramírez y Arias-Badia (en evaluación) explicamos que también perciben las entidades de usuarios ciegos y con baja visión (*blind-obliviousness*) en el ámbito de la educación superior. El apartado 4.6 retoma esta cuestión.

Realmente para mí es muy fácil dar la clase porque son muy autónomos. [...] Realmente a veces te olvidas, ¿no? De que hay alguien con esas necesidades en clase. (D4)

En cuanto al reconocimiento del esfuerzo docente por parte de los estudiantes, las participantes coincidieron en que en la mayoría de los casos han recibido muestras de agradecimiento «normales», esto es, no marcadas por un trato distinto a los estudiantes con discapacidad (D3, D4).

4.5. Diferencias entre los estudiantes de grado y posgrado

Un tema recurrente a lo largo del grupo focal fueron las diferencias en la gestión de la accesibilidad cuando esta tiene a estudiantes de grado o de posgrado como destinatarios finales. La experiencia más generalizada de las participantes es que los estudiantes de posgrado reciban una atención más limitada («ningún apoyo» (D1), «ningún tipo de apoyo» (D2)) y resultante de circuitos poco afianzados en la institución. Así, en cuanto a la recepción de informes por parte de las unidades de inclusión, la participante D1 denunció la falta de comunicación por parte de la institución hacia el equipo docente en el caso de los estudiantes de posgrado.

Teniendo en cuenta que la presencia de estudiantes con discapacidad en la educación superior descende a medida que aumenta el nivel de estudios (Fundación Universia 2021), la constatación de la falta de recursos accesibles en el nivel de posgrado desde el punto de vista de los docentes es un resultado relevante. Si bien los resultados de este grupo focal describen la experiencia de cinco docentes y se hace necesario continuar indagando sobre esta cuestión, dicha constatación permite observar una relación directa entre el seguimiento de los estudios por parte de las personas con discapacidad y la falta de medidas de accesibilidad.

4.6. Esfuerzo del estudiante con discapacidad y dependencia de rasgos particulares

El esfuerzo que supone por parte de los estudiantes la adopción de medidas de accesibilidad fue el tema más recurrente a lo largo del grupo focal. Los estudiantes son quienes solicitan las medidas de accesibilidad, tanto formalmente a la institución como en particular al profesorado, y quienes complementan las pautas escasas tratadas en el apartado 4.2. Por ejemplo, como apuntó la participante D5:

Llegamos a un acuerdo [...]. Me pidió que por favor estuviera ella en primera fila en todas las clases. Vamos, algo que es evidente, pero por ejemplo eso no aparecía en el informe. (D5)

Las participantes afirmaron que algunos de los estudiantes ven este proceso con normalidad. Este resultado demuestra que la noción de «trabajo invisible» establecido entre las personas con discapacidad, tal como se ha descrito en el apartado 1, es aplicable en el contexto de la educación superior:

Se ve que está ya muy acostumbrada (D5).

El primero que tuve [...] no veía yo ahí un sobreesfuerzo, por lo menos de forma externa, no, porque [...] vivía su su discapacidad visual con total naturalidad (D3).

Aunque sea un sobreesfuerzo, eso viene también de su experiencia previa [...] a lo largo de toda su vida (D5).

En otros casos, se percibió como injusto y se afirmó que supone «problemas de ansiedad» derivados de la «autoexigencia» (D2) entre el estudiantado ciego y con baja visión. En este sentido, la participante D3 apuntó que los problemas de salud mental son generalizados entre el estudiantado con y sin discapacidad:

Ha habido una comunicación y demás que lleva un sobreesfuerzo. Imagino que sí[...] yo no tengo la capacidad de evaluarlo, que terminen alumnos con ansiedad, por supuesto, pero que también hay alumnos que terminan con ansiedad sin tener problemas. (D5)

En cuanto a los estudiantes con discapacidad sensorial en general y con ceguera y baja visión en particular, se repitió en distintas ocasiones la idea de que son estudiantes autónomos, un aspecto que se valoró positivamente: «Mis adaptaciones han sido mínimas porque lo ha puesto muy fácil y porque es muy autónoma» (D5); «[...] se manejaban de maravilla» (D2).

Al mismo tiempo, dicha autonomía se percibe como un posible desafío para la visibilización de sus necesidades específicas en el aula. Esta falta de consideración percibida por los docentes coincide con la percepción de las entidades de usuarios con discapacidad sensorial, tal como las han descrito en otras actividades de investigación del proyecto UNIVAC (Hermosa-Ramírez y Arias-Badia, en evaluación). En esta línea, la participante D3 apuntaba:

En el caso de la discapacidad sensorial, yo creo que muchos de ellos o tienen asumido que la sociedad es así y entonces no reclama o forma parte también de esa autonomía el no ponerse limitaciones y no visibilizarla. Por lo menos en mi experiencia no son especialmente visibles o explícitos o asertivos en sus necesidades y en sus manifestaciones de agradecimiento. (D3)

La bibliografía sobre discapacidad ha indagado sobre la dependencia de los rasgos de personalidad y habilidades de las personas con discapacidad como factores determinantes de su éxito o fracaso académico (Hewett et al. 2016). Las participantes coincidían ampliamente en la idea de que era difícil generalizar acerca de la capacidad académica de los estudiantes en función de su situación de discapacidad.

Los que no son tan buenos no tienen esa posibilidad de llegar [...] No sé, o abandonan antes. (D2)

5. Apuntes finales: limitaciones y líneas futuras

Este artículo ha presentado los resultados de un grupo focal llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación UNIVAC. Se trata de un estudio de alcance limitado, por recoger las experiencias de solo cinco docentes del ámbito de la traducción. Sin embargo, la calidad y el grado de profundidad de las respuestas obtenidas en el transcurso del grupo focal nos ha permitido reflexionar sobre un aspecto poco explorado hasta hoy, esto es, la accesibilidad comunicativa en la educación superior en España, desde el punto de vista de un agente de gran relevancia en la provisión de accesibilidad: el profesorado.

La experiencia de las participantes arroja luz sobre el esfuerzo que supone la accesibilidad para distintos agentes implicados en su gestión. Para los docentes, el esfuerzo se traduce en horas dedicadas a la comunicación con los servicios de inclusión, en tutorías personales con los estudiantes con discapacidad, en la creación o adaptación de materiales accesibles, en la aplicación de metodologías docentes que tengan en cuenta la accesibilidad (por ejemplo, en cuanto a la restricción en la improvisación) y en la necesidad de formación continua. Por lo general,

se trata de un esfuerzo que no creen lo suficientemente reconocido por sus instituciones. Los docentes son plenamente conscientes del esfuerzo de los estudiantes con discapacidad visual, que, a pesar de ser considerados como especialmente autónomos, dedican tiempo personal a aclarar las pautas otorgadas por las instituciones en su contacto directo con el profesorado.

El grupo focal reveló algunos desafíos específicos de accesibilidad en el ámbito de la Traducción y la Interpretación. En este sentido, destacan el uso de herramientas accesibles de traducción asistida, la participación de los estudiantes con discapacidad visual en determinadas tareas relacionadas con modalidades de traducción audiovisual y el uso de micrófonos accesibles en el aula de interpretación.

Las ideas apuntadas en este grupo focal merecen una atención mayor en estudios futuros. Es necesario ampliar la muestra de docentes para conocer otras experiencias, en otros ámbitos de estudio y en otras áreas geográficas. Igualmente, los resultados de este grupo focal deben compararse en profundidad con la experiencia de otros agentes relevantes para la accesibilidad en la educación superior. El proyecto UNIVAC continuará trabajando en esta dirección.

Agradecimientos

Este trabajo es parte del proyecto UNIVAC (ref. TED2021-130926A-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea "NextGenerationEU"/PRTR. La autora forma parte del grupo de investigación consolidado TraDiLex, reconocido por la Generalitat de Catalunya (2021 SGR 00952).

Referencias

- AENOR (2007). Normalización española. UNE 170001-1:2007 Accesibilidad universal. Parte 1: Criterios DALCO para facilitar la accesibilidad al entorno.
- Arias-Badia, B., Hermosa-Ramírez, I., Ogea, M., Oliver, M., Segura, D., Tamayo, A., & Torner, S. (2023). The UNIVAC project: implementing the user journey approach in accessibility research at university. In J., Domènech, et al. (eds.) 9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23). Editorial Universitat Politècnica de València. 1459–1465.
- Arias-Badia, B., Bestard-Bou, J., yHermosa, I. (2022). Creating and validating accessible products and services: An updated account of users' perspectives. *Journal of Audiovisual Translation*, 5(2). 57–75.
- Bestard-Bou, J., y Arias-Badia, B. (2022). Access services for the blind and partially sighted: A social and legal framework for the promotion of audio description. In Taylor, Chris and Perego, Elisa (eds.). *The Routledge Handbook of Audio Description* (pp. 27-37). Routledge.
- Bestard-Bou, J. (2019). *Polítiques d'accessibilitat cultural a Catalunya*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Braun, V.; Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.) *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2: Research Designs* (pp. 57–71). APA books.
- Corte Europea de Auditores (2023). Supporting persons with disabilities: Practical impact of EU action is limited. Special Report. <https://www.eca.europa.eu/en/publications/sr-2023-20>
- Feingold, L. (2023). The Power of Digital Accessibility to Build Bridges and Open Doors in Higher Ed. Paper presented at HighEdWeb.

- Fundación ONCE (2022). Informe 7. Principales resultados. Observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo en España. <https://www.odismet.es/sites/default/files/2022-12/INFORME%207.pdf>.
- Fundación Universia (2021). Universidad y discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V_Estudio_Universidad_y_Discapacidad_2019_20.pdf.
- Grue, J. (2023). The CRPD and the economic model of disability: undue burdens and invisible work. *Disability & Society*.
- Hermosa-Ramírez, I., y Arias-Badia, B. (en evaluación). Accessibility as a means towards social justice in higher education: Interviews with user organisations and service providers.
- Hewett R., Douglas, G., y Keil, S. (2016). *The importance of self-advocacy skills: 'This is what I can do, and these are the adjustments I require'* [Paper presentation]. The 2016 World Blind Union / International Council for Education of People with Visual Impairment General Assembly, Orlando, FL, United States. <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-social-sciences/education/victar/the-importance-of-self-advocacy-skills.pdf>
- Huete, A. (2013). La exclusión de la población con discapacidad en España: Estudio específico a partir de la Encuesta Social Europea [Exclusion of persons with disabilities in Spain: A specific study from the European Social Survey]. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 7–24.
- JISC (2006). TechDis senior management briefing 2: accessibility in the mainstream- roles and responsibilities. www.jisctechdis.ac.uk/assets/Documents/learnersmatter/SMT2.pdf [enlace no disponible en fecha 21/09/2023; cita indirecta, tal como se señala en el texto].
- Maguire, M., Delahunt, y B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3), 3351-33514.
- Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.
- Orero, P., Doherty, S., Kruger, J.L. Matamala, A., Pedersen, J., Perego, E., Romero-Fresco, P., Rovira-Esteva, S., Soler-Vilageliu, O., y Szarkowska, A. (2018). Conducting experimental research in audiovisual translation (AVT): A position paper. *The Journal of Specialised Translation*, 30, 105-126.
- Seale, J., King, L., Jorgensen, M., Havel, A., Asuncion, J., y Fichten, C. (2020). Engaging ignored stakeholders of higher education accessibility practice: analysing the experiences of an international network of practitioners and researchers. *Journal of Enabling Technologies*, 14(1), 15-29.
- Tueanrat, Y., Papagiannidis, S., y Alamanos, E. (2021). Going on a journey: A review of the customer journey literature. *Journal of Business Research*, 125, 336–353.

Fecha de recepción: 15/11/2023

Fecha de aceptación: 6/12/2023

“NOT QUITE THE FAIRER SEX”: ANÁLISIS DEL SUBTITULADO DE *GENTLEMAN JACK* DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

"NOT QUITE THE FAIRER SEX": ANALYSIS OF THE SUBTITLING OF *GENTLEMAN JACK* FROM A GENDER PERSPECTIVE

MARÍA DEL MAR OGEA POZO*¹ & ANTONIO MORENO FUENTES*

*UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA)

RESUMEN

El presente estudio toma como objeto la serie *Gentleman Jack*, una adaptación audiovisual de los diarios de Anne Lister, para compilar un corpus bilingüe a partir del texto audiovisual original y los subtítulos traducidos al español para una plataforma de contenido en *streaming*. De este modo, es posible partir de una metodología cualitativa basada en el análisis lingüístico del lenguaje de género y de época hallado en el texto audiovisual, aplicando la teoría sobre técnicas traductológicas y feministas en la traducción. Asimismo, gracias a una entrevista semiestructurada con el propio traductor de la versión subtitulada en español —Mateo Montaña Tenor—, se identifican las principales dificultades de traducción y las soluciones vislumbradas por el mismo durante el proceso. Las conclusiones, basadas en la viabilidad del enfoque de género en la traducción audiovisual, demuestran que durante el proceso traductor se ha tenido en cuenta el objetivo principal de la serie: dar visibilidad a la figura de Anne Lister como mujer empoderada y a la sexualidad LGBTQ+ en el contexto de la Inglaterra victoriana.

Palabras clave: Traducción audiovisual, subtitulado, *Gentleman Jack*, lenguaje de género, traducción feminista, adaptación audiovisual

ABSTRACT

This study looks into the series *Gentleman Jack*, an audiovisual adaptation of Anne Lister's diaries, in order to compile a bilingual corpus comprising the original audiovisual text and the subtitles translated into Spanish for a streaming content platform. Thus, it is possible to adopt a qualitative methodology based on the linguistic analysis of the audiovisual text from a gender and diachronic approach, applying translation theories and feminist translation strategies. Moreover, through a semi-structured interview with the translator of the Spanish subtitled version (Mateo Montaña Tenor), the main translation difficulties and the solutions envisioned during the process are identified. The conclusions, based on the viability of the gender approach in audiovisual translation, show that the main purpose of the series has been maintained: to highlight the figure of Anne Lister as an empowered woman as well as LGBT sexuality in the context of Victorian England.

Keywords: Audiovisual translation, subtitling, *Gentleman Jack*, gender-based language, feminist translation, audiovisual adaptation.

¹ Autora de correspondencia: María del Mar Ogea Pozo. Universidad de Córdoba (España). mmogea@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7612-2280>

1. Introducción

La traducción audiovisual (TAV) es una de las formas de traducción que ha experimentado una evolución mayor en los últimos años, tanto en el mundo profesional como en el investigador. Los constantes avances tecnológicos revolucionan el medio y el producto audiovisual, a la vez que permiten al espectador adaptarlo y consumirlo a su gusto. De hecho, es esta personalización del ocio la que ha logrado un incremento exponencial de la industria del entretenimiento en línea gracias también al acceso ilimitado y ubicuo que proporcionan estos nuevos sistemas de accesos, que contraponen la economía de la abundancia al modelo clásico de la escasez (Hernández y Martínez, 2017).

El auge de los productos audiovisuales va estrechamente relacionado con la etapa, intereses y problemáticas sociales que afectan al público receptor, lo que ha provocado un incremento en el número de series que reflejan el papel de la mujer tanto en la actualidad como a lo largo de la historia. Series como *Little Fires Everywhere* (2020), *Las chicas del cable* (2017-2020), *Big Little Lies* (2017-2019), *El cuento de la criada* (2017—) o *Fleabag* (2016-2019) son ejemplos de productos audiovisuales exitosos que han puesto el foco de atención en la lucha de la mujer, mediante múltiples aristas del mismo prisma que ofrecen distintas visiones sobre los roles, la opresión y las expectativas de la mujer en una sociedad patriarcal.

En este contexto, es la naturaleza propia de *Gentleman Jack* (Wainwright, 2019—) la que propicia su elección como objeto de este estudio: se trata de una adaptación audiovisual que se nutre de los diarios de Anne Lister (1832-1834). La figura de Lister como mujer transgresora y disidente en roles de género y en sexualidad la convierte en un pilar esencial en estudios en todo el mundo. La marcada diacronía y las expresiones relacionadas con la homosexualidad y el papel de la mujer en la sociedad del siglo XIX (extrapolables a la realidad contemporánea) caracterizan los diálogos de la serie y proporcionan un corpus rico para el análisis de su traducción al español. Así pues, en este estudio se lleva a cabo la identificación de las expresiones de género y época para el posterior análisis comparativo del subtítulo (inglés-español) desde la perspectiva de los estudios de traducción y género.

El planteamiento de este estudio está marcado por una serie de objetivos que responden a una observación inicial y a un análisis cualitativo del subtítulo de *Gentleman Jack*. En primer lugar, este proyecto está motivado por el deseo de dar a conocer la figura de Anne Lister y de presentar el potencial de investigación lingüística que ofrecen sus diarios. A través del análisis de sus subtítulos pretendemos comprender y examinar cómo el traductor ha logrado trasvasar una serie de marcas —acotadas en nuestro estudio— teniendo en cuenta las implicaciones culturales, lingüísticas y de género. Al mismo tiempo, se pretende reflexionar sobre la posibilidad de aplicar un enfoque de género al ámbito de la TAV y responder a la cuestión de si existen unas bases que cimienten este campo de estudio.

Por último, nos interesa adentrarnos en la labor realizada por el traductor y abrir una ventana al mundo profesional gracias a su valiosa experiencia. Para lograrlo, en 2022 se realizó una entrevista a Mateo Montaña Tenor, traductor profesional a cargo de la subtitulación en español de las dos temporadas de *Gentleman Jack* disponibles en HBO hasta la fecha, estrenadas en 2019 y 2022, respectivamente. Sus comentarios y asesoramiento nos permitieron contextualizar el encargo de TAV, así como comparar los datos de nuestro estudio con su perspectiva. Las preguntas formuladas se centraron en aspectos profesionales de la traducción, la cadena de trabajo con las plataformas de contenido, y las decisiones tomadas durante el proceso de transferencia de los diálogos. En este sentido, se realizaron preguntas focalizadas en la propia traducción de *Gentleman Jack* y en su proceso documental. Sus respuestas aportaron matices imprescindibles que permitieron moldear el enfoque de nuestro análisis y, al mismo tiempo, sirvieron para contrastar las estrategias que utilizó para solventar los problemas de traducción con

las conclusiones de nuestro estudio. A lo largo de este artículo se recurrirá a algunas de dichas respuestas para reforzar el análisis cualitativo y subrayar el vínculo tan necesario entre la investigación y su aplicación práctica en la práctica profesional.

2. Adaptación de obras literarias

Desde que el cine surgió como un arte de narración de historias, ha existido la tendencia a asociarlo con la literatura (Beja, 1979). De este modo, la industria del cine se ha nutrido de la literatura y el cómic en su búsqueda constante por satisfacer las expectativas y gustos de todo tipo de consumidores (Botella y Ogea, 2023). La cantidad de material, tanto audiovisual como escrito, que nace a partir de una historia original (en forma de sagas, novelas seriadas, enciclopedias, precuelas, secuelas, *spin-offs*, videojuegos, etc.) viene a confirmar un fenómeno representativo de la época en que vivimos y que García Luque (2021, p. 1) denomina “permeabilidad de los formatos”. La autora invita a reflexionar sobre la relación fecunda y compleja entre literatura y cine, y sobre el modo en que las historias pasan de un formato a otro adaptándose a las exigencias del medio, contando con la aceptación de un público que reconoce la parte que perdura (personajes, trama, ambientaciones, etc.) y la asume con naturalidad. Gracias a esta potente relación, que da sentido a nuestro estudio, la figura de Anne Lister ha podido llegar a un público más amplio en un formato novedoso.

Este vínculo entre la obra literaria y su adaptación al cine es un fenómeno explorado desde los años 20 hasta la actualidad y presenta una variedad de teorías tan diversas como posturas de los autores respecto a la moralidad de la adaptación (Rodríguez Martín, 2005). Algunos abren el debate sobre la fidelidad al texto original y cuestionan si esta actividad no es más que un ejercicio parasitario por parte del cine hacia la literatura. Otros, como Bluestone (1957), ya señalaban hace décadas las diferencias entre la novela y el cine, el medio lingüístico y el visual, sus orígenes, públicos y modos de producción. El autor ofrece los preceptos básicos sobre los que basar el análisis de la fidelidad, un enfoque que pretende preservar la integridad de la obra original.

Por otro lado, las teorías más actuales van más allá de la teoría de la fidelidad de Bluestone. Algunos autores ponen el énfasis en el modo en que se produce la transformación del discurso escrito a la gran pantalla, en los elementos transferibles, y en los huecos que la obra literaria deja. Estos huecos son los que el cine intenta rellenar y transcodificar (McFarlane, 1996). Otros estudios se centran en las diferencias entre el texto literario y el audiovisual atendiendo a los códigos de significación que confluyen y construyen la historia. Según Sánchez Noriega (2001), la principal diferencia entre la literatura y el cine radica en que la materia prima de la primera son las palabras, mientras que la de la segunda son las imágenes acompañadas del ruido, la música y el movimiento. Por su parte, Ogea (2021) señala que, gracias a estas adaptaciones para cine o series, los espectadores pueden disfrutar de grandes historias de la literatura desde otra perspectiva y en un formato donde los personajes adquieren una nueva dimensión que permite respetar su idiosincrasia y enfatizar su carácter a través del lenguaje oral, los rasgos suprasegmentales y la expresión corporal. En este contexto, el cruce de historias, personajes y universos creados en el papel dan origen a lo que Botella y García (2018, p. 436) denominan “universos compartidos”, dando lugar a “la temida intertextualidad” y demandando un complejo proceso documental. En este sentido, Montaña Tenor (2022) apuntaba en su entrevista que fue de gran utilidad recurrir a una película previa sobre la vida de Anne Lister y hacerse con el libro *Caballero Jack. Los diarios de Anne Lister* (2019), “para consultar elementos tales como terminología específica, nombres de personajes y referencias a las cartas y diarios”. Por tanto, es posible afirmar que existe un punto de encuentro entre la literatura y el cine, que es la forma de vehicular los contenidos a través de personajes, acontecimientos e historias mediante una transferencia entre dos tipos de lenguaje —el verbal y el audiovisual— (García Luque, 2005).

2.1 Contextualización de la obra: los diarios convertidos en guion

Antes de emprender el análisis traductológico, parece oportuno describir el contexto histórico y sociocultural en que se enmarcan tanto la obra literaria como la adaptación audiovisual. La protagonista y autora de la obra escrita es Anne Lister (1791–1840), una terrateniente del siglo XIX originaria de Halifax que redactó una serie de diarios entre 1806 y 1840, los cuales dan lugar a once volúmenes y más de cinco millones de palabras. Este material literario es de valor incalculable desde el punto de vista del retrato histórico, pues relata el estilo de vida de la Inglaterra de la época con detalles como la vestimenta, la moneda, el comercio y la educación. No obstante, la obra de Lister no es valiosa únicamente desde el punto de vista documental, pues estos escritos son autobiográficos. Gracias al enorme trabajo de investigación y recopilación biográfica realizado por Jill Lidington (1998), descubrimos una gran variedad de temas personales como las relaciones afectivas, las formas de socialización, los eventos y el ocio de la época, las familias y figuras más importantes de la localidad, y la identidad de género y sexualidad de la propia Anne y de las mujeres en la Inglaterra del siglo XIX.

En un tiempo en el que Inglaterra era una primera potencia mundial económica e industrial, encontramos un compás moral propio del puritanismo victoriano, que regía desde una raíz conservadora cada aspecto de la vida de la mujer, especialmente estricto en el aspecto sexual y decoroso. Dentro de este corsé ideológico se encuentra Anne Lister, un bastión en lo que actualmente llamaríamos la defensa *queer*: una mujer que manifestó abiertamente su sexualidad y su relación con otras mujeres, contraria a la feminidad preestablecida y que sentaría las bases de lo que conoceríamos más adelante como el primer “matrimonio” entre mujeres tras casarse con Ann Walker en 1834.

Por lo anteriormente mencionado, la directora Sally Wainwright decidió centrar la serie *Gentleman Jack* —estrenada en Reino Unido en BBC One y en España en HBO— en la etapa de vida más madura de Anne Lister (1832-1834), aquellos años en los que empezó a hacerse cargo de la hacienda familiar e inició su relación con Ann Walker. La serie mantiene la figura de una terrateniente intelectual, ávida de conocimiento e información, moderna y única para la época que, aun dramatizada en la producción audiovisual, logra mostrar a una mujer digna de estatus y riqueza, sin renunciar a su sexualidad o expresión de género.

3. La traducción desde el enfoque de género

La dimensión social está muy presente en nuestro análisis, dado el contexto en que se escribieron los diarios y la naturaleza combativa de su autora; por ello, es preciso esbozar cómo el enfoque de género se ha ido abriendo paso en el mundo de la traducción. En palabras de Seoane López (2009):

El abanico de posibilidades que ofrece la traducción se ha ampliado de un modo sorprendente, y con él, los estudios sobre la traducción que pretenden dar cuenta de un avance que supuso un antes y después en las teorías traductológicas [...]. Frente al concepto tradicional de la actividad, estas teorías le confieren a la traducción un carácter propio, le dan fuerza y la reorientan en una sociedad en la que ya resulta indispensable. La están convirtiendo, así, en una actividad al servicio de un ser humano y del ser humano. (p.208)

Por ello, partimos de un enfoque que centra su atención en el traductor como mediador social. Esto cambiará según las metas del traductor y las técnicas utilizadas para lograr sus objetivos.

3.1. El género en la traducción audiovisual

El enfoque de género en la TAV surge como una necesidad de respuesta a las cuestiones que surgen desde los años sesenta y que atienden a la sesgada representación de la mujer en los medios (Gallagher, 1979). El rol estereotípico de víctima, la sexualización, o incluso la invisibilización de la mujer han marcado una estructura social impertérrita y que responde a una visión patriarcal de la misma.

Ante este panorama, algunas autoras como Mulvey (1975), de Lauretis (1987) y Goodman (2019) han dedicado sus investigaciones a desarrollar críticas feministas a las representaciones

de género en el cine (von Flotow y Josephy-Hernández, 2018). En particular, von Flotow y Josephy-Hernández (2018) han planteado cuestiones de género en el estudio de los productos audiovisuales traducidos que exponen la voz de la mujer en la narrativa fílmica, así como la búsqueda de una representación femenina alejada de la heterosexualidad y género preestablecido.

De las ramas de estudio que emergen de las teorías anteriores, la que mejor refleja el análisis que el traductor realizó en el proyecto de *Gentleman Jack* es también el enfoque más desarrollado: aquel que examina los materiales audiovisuales y se preocupa de la exactitud con la que se podrán reflejar tanto el contenido y como los matices feministas.

3.2. Técnicas de traducción y técnicas de traducción feministas

Para el análisis de los subtítulos que componen el corpus de estudio se utilizaron, en primer lugar, las técnicas de traducción propuestas por Hurtado Albir (2001), a saber: adaptación, ampliación lingüística, amplificación, calco, compensación, compresión lingüística, creación discursiva, descripción, equivalente acuñado, generalización, modulación, particularización, préstamo, reducción, sustitución, traducción literal, transposición y variación. Esta taxonomía permite llevar a cabo un análisis comparativo de los subtítulos en inglés y en español, desde una lente contextual y procedimental.

Asimismo, con el fin de aproximar el marco teórico al concepto de feminización del lenguaje, se han tenido en cuenta las técnicas de traducción diseñadas por von Flotow (2019) a partir de la visión de feminista y de género. La autora presenta una propuesta dividida en dos bloques: macroestrategias y microestrategias. El primero de ellos engloba una serie de medidas generales mediante las cuales el traductor puede desviar, modificar o eliminar el foco de atención del lector sobre un texto gracias a las notas al pie, los prefacios o las explicaciones. Además, plantea una serie de recursos y decisiones profesionales que salen del ámbito de la traducción más directa, pero que influyen diametralmente en pos de la ideología feminista: la publicación, crítica y revisión de textos ya traducidos desde una perspectiva de género, retraducción, o traducción activista y solidaria. Por último, otra ruta de acción considerable es la no traducción o la selección estratégica del texto a traducir, con el fin de censurar o difundir trabajos específicos. En cuanto a las microestrategias, la autora incide en el factor lingüístico y ayuda a acomodar y adaptar el texto meta al nuevo contexto cultural a partir de un enfoque feminista con técnicas de omisión, adición, suplementación o manipulación, que implican ajustes gramaticales o estilísticos, traducción creativa y generación de neologismos.

Por último, cabe mencionar el modelo de Castro (2010, 2008), que parte de la taxonomía tradicional de técnicas de traducción pero que tiene en cuenta la técnica de la suplementación propuesta por von Flotow (2019). De este modo, la autora distingue entre la naturalización o generalización (que sustituye la palabra sexista por una neutra) y la feminización o especificación (que se vale del lenguaje para dar clara visibilidad a las mujeres).

Todo lo anteriormente expuesto será clave para realizar el análisis del lenguaje empleado en el subtítulo de *Gentleman Jack* desde una perspectiva de género. Además, la presencia y recurrencia a ciertas estrategias y técnicas permitirá dilucidar si parte del contenido original ha sido manipulado por el traductor según los parámetros de la teoría feminista. Por último, en función de la naturaleza de las técnicas utilizadas, podremos determinar si el traductor ha implementado un enfoque feminista de forma proactiva o si fue un aspecto que no tomó en cuenta durante el desarrollo de su traducción.

4. Metodología

El presente estudio consiste en el análisis cualitativo de un corpus bilingüe (inglés-español) compilado a partir de la visualización de los ocho episodios que conforman la primera temporada

de la serie *Gentleman Jack* (Wainwright, 2019—) y la selección de los subtítulos que resultan de interés para su estudio. Para dicho proceso de selección fueron clave los comentarios proporcionados por el propio traductor y subtitulador de la versión en español, disponible en HBO España.

Tras tomar un total de 51 casos, optamos por crear cinco categorías temáticas y lingüísticas que facilitasen agrupar los subtítulos en secciones delimitadas, facilitando su análisis: apelativos, igualdad de género, sexualidad LGBTQ+, lenguaje peyorativo y eufemismos. Así, cada caso podría ser analizado dentro de una categoría propia, teniendo en cuenta las técnicas traductológicas mencionadas anteriormente, así como la técnica de traducción feminista en caso de ser pertinente. Además, dentro de cada categoría también se añadieron marcas que responden a aspectos lingüísticos cuyo trasvase a la lengua meta consideramos esencial: connotaciones de género, socioculturales y diacrónicas. Estas marcas servirían como referencia a la hora de evaluar la traducción para cada categoría.

4.1. Análisis del corpus

En este apartado, el corpus queda dispuesto en tablas de acuerdo con las cinco categorías ideadas para el estudio. En cada tabla se incluyen: el fragmento de texto en la lengua original (TO) va acompañado del nombre del personaje (indicando si es masculino o femenino mediante los símbolos ♂ y ♀, respectivamente), la versión subtitulada en la lengua meta (TM), la marca para aspectos lingüísticos (Marca) y la técnica de traducción detectada. Finalmente, bajo la tabla se desarrolla un comentario acerca de los casos de especial relevancia.

Cabe mencionar que se han empleado las siguientes abreviaturas para las técnicas de traducción para responder a las necesidades específicas del estudio: Adaptación (AD), ampliación lingüística (AL), ampliación (AMP), compensación (CO), compresión lingüística (CL), creación discursiva (CD), equivalente acuñado (EA), modulación (M), traducción literal (TL) y transposición (T); y traducción feminista (en negrita en la tabla): suplementación (SUP), ajuste estilístico (AJE), ajuste gramatical (AJG).

4.1.1. Apelativos

Tabla 1
Casos de traducción de apelativos

Nº	Personaje	TO	TM	Marca	Técnica
1	Anne Lister ♀	My wife	Mi esposa	Género	EA
2	Anne Lister ♀	My love	Mi amor	Género	EA
3	Anne Lister ♀	My little friend	Mi amiga	Género	CL
4	Jeremy Lister ♂	It's her estate. As she never tires of reminding everybody	Esta es su hacienda, como ella siempre dice	Sociocultural, género	CL, M, SUP
5	Samuel Washington ♂	Shibden is your state	Usted es la dueña de Shibden	Sociocultural, género	M, SUP
6	John Booth ♂	Oh, your majesty	Su majestad	Diacrónica	TL, CL
7	Dr. Kenny ♂	How are you feeling? My dear	¿Cómo te encuentras, querida?	Género	EA, CL
8	Criada ♀	Mon petit poulet	Mi pequeño corderito	Diacrónica	AD

Dentro de esta categoría encontramos seis marcas de género, dos marcas socioculturales y dos diacrónicas de entre los ocho subtítulos analizados. Tras el análisis comparativo del texto en la lengua original y de la traducción, concluimos que las marcas de origen han sido trasvasadas

adecuadamente al español mediante técnicas de traducción generales, entre las que predominan el equivalente acuñado y la compresión lingüística (necesaria para ganar espacio en la subtitulación). Además, en el caso cuatro podemos comprobar que el traductor ha cambiado el punto de vista de la oración mediante una suplementación, pues se recalca la posesión de la hacienda por parte de Anne Lister con el uso del pronombre «ella», haciendo clara la intencionalidad en su estrategia traductora.

Otro caso interesante dentro de esta categoría es el tercero. En este, el traductor opta por elidir el adjetivo «pequeña», lo que resulta en una pérdida de carga connotativa y de significado en la escena; ser algo más que amigas. No obstante, el trasvase de la marca de género queda asegurado de igual forma al recuperar la carga perdida mediante el uso de otros recursos como pueden ser los puntos suspensivos, el lenguaje gestual y la entonación del personaje.

4.1.2. Igualdad de género

Tabla 2

Casos de traducción sobre igualdad de género

Nº	Personaje	S. O	S. M	Marca	Técnica
9	Señor Sutherland ♂ Anne Lister ♀	A lady's physician	Un médico de mujeres	Género, diacrónica	TL
10	Anne Lister ♀	Being the wrong sex	Siendo del sexo equivocado	Género, sociocultural	EA
11	Anne Lister ♀	With me being of the gentler sex	Por eso de ser el sexo débil	Género, sociocultural	AD
12	Anne Lister ♀	Fairer sex	Sexo débil	Género, sociocultural	AD
13	Niño ♂ (a Anne Lister)	Are you a man?	¿Eres un hombre?	Género, sociocultural	EA
14	Anne Lister ♀	Lady-like	Como una señorita	Género, sociocultural	AL
15	Anne Lister ♀	Lady-woman	Una señorita mujer	Género	CD
16	Anne Lister ♀	A vulnerable young woman	Una joven vulnerable	Género	EA, SUP
17	Thomas Ainsworth ♂ Ann Walker ♀	She wanted it more than I did	Ella lo deseaba más que yo	Género	EA, SUP
18		Strategic marriages	Matrimonios de conveniencia	Género, diacrónica, socio-cultural	EA

Como puede observarse, esta categoría temática entra de lleno en una hibridación género/sociocultural consistente. En un mismo caso pueden confluír diferentes marcas que sirven para contextualizar el mensaje. Esta hibridación es un factor clave que demuestra que el lenguaje modifica la realidad social y cultural de cada época, además de repercutir e influenciar en las formas de opresión.

Respecto a las marcas, encontramos diez de género, seis socioculturales y dos diacrónicas, y tras el análisis comparativo, comprobamos que el traductor ha logrado transferir al español cada una de ellas. De nuevo, la equivalencia acuñada es la técnica más recurrente, aunque también cabe destacar algunas ampliaciones necesarias por las propias características de redacción del español, así como dos adaptaciones que atienden a cuestiones idiomáticas.

Así, los elementos de mayor interés en esta categoría son los correspondientes a los casos diez, once y doce. En cada uno de estos tres subtítulos el traductor mantiene las marcas originales a pesar de que conllevan una pérdida de las connotaciones propias de los adjetivos como *fairer* o *gentler*. No obstante, consideramos que estas pérdidas son inevitables y que la solución aportada

en ambos casos (la expresión «sexo débil») dota al texto de la naturalidad y la implicación de género apropiada en la lengua de llegada. Por otro lado, el caso más llamativo es el nueve, pues se trata de una traducción literal que cumple con holgura la función de transportar al espectador a la época y el contexto social: refleja la realidad segregada que se imponía a la mujer en la medicina victoriana —más concretamente, en el ámbito de la salud mental— y que queda representada por el personaje de Ann Walker. Acerca de esta problemática han escrito autoras como Elaine Showalter (1980) en su obra *The Female Malady: Women, Madness and English Culture*, en la que se describe cómo las mujeres casi duplicaban en número a los hombres en instituciones psiquiátricas durante el período victoriano en Inglaterra.

4.1.3. Sexualidad LGTBQ+

Tabla 3

Casos de traducción de sexualidad y lenguaje LGTBQ+

Nº	Personaje	S. O	S. M	Marca	Técnica
19	Christopher Rawson ♂	Ooh, men in your bed, there's a novelty	«Hombres en su propiedad». Vaya novedad	Género	AL, AD
20	Christopher Rawson ♂	She likes the ladies	Le gustan las señoritas	Género, sociocultural	EA
21	Ann Walker ♀	It's queer	Es de invertidos	Género, sociocultural, diacrónica	CD
22	Anne Lister ♀	If she might not make a companion for me	Si podría ser una buena compañera para mí	Género, diacrónica	M, AJE
23	Anne Lister a Ann Walker	To lie with another man's wife?	¿Acostarme con una mujer casada?	Género, sociocultural	M, AJE

Esta categoría temática es la más breve del conjunto del corpus debido a un factor esencial: el léxico de la serie va fuertemente ligado a la época. Por tanto, de forma general nos encontraremos con un lenguaje velado, cargado de eufemismos y que rehúye del lenguaje sexual, tabú dentro de la pudorosa cultura victoriana. No obstante, encontramos cinco casos dignos de mención en los que encontramos cinco marcas de género, tres socioculturales y dos diacrónicas.

En esta categoría temática observamos una variedad más diversa de técnicas aplicadas. El traductor ha transferido casi todas las marcas a excepción de la del caso veintiuno, que analizaremos a continuación. En este sentido, la pérdida producida en el trasvase de la marca diacrónica está directamente ligado a la complejidad que encierra el término *queer*. De hecho, en la lengua española no existe un equivalente que mantenga todas las implicaciones de la palabra. Es más, actualmente dentro de los colectivos LGTBQ+ de habla española se ha decidido tomar como préstamo el anglicismo *queer* como una forma de reapropiación reivindicativa, despojándolo así de su antigua connotación negativa, tal y como lo hizo el colectivo angloparlante neoyorquino en los años ochenta. Sin embargo, no es posible reflejar esta evolución de la lengua en la traducción debido al contexto histórico en que la trama se sitúa, pues se produciría un anacronismo. Así pues, consideramos acertada la solución traductológica «invertidos», que conlleva una carga peyorativa que es coherente con el contexto en que se produce la comunicación.

En el caso veintidós, es necesario aclarar un doble sentido en las intenciones de Anne Lister. Si bien habla de su futura mujer como posible «compañera», no debemos olvidar que este término refleja una clara intención romántica: no pueden ser esposas a los ojos de la sociedad, pero sí mantener una relación de pareja en la intimidad bajo la faceta de amigas. De nuevo, este tipo de

connotaciones no están exclusivamente ligadas a las técnicas de traducción, pues para poder entender su significado de forma completa es importante entender el contexto, el lenguaje gestual y los signos paralingüísticos. Por ende, la traducción mantiene, de manera acertada, la misma cantidad de información de la versión original.

Para finalizar el análisis de esta categoría, es preciso comentar el caso veintitrés. La modulación por la que se decanta el traductor modifica levemente el significado original, eliminando el sentido de posesión del hombre sobre la mujer, lo cual apunta a un punto de vista feminista.

4.1.4. Lenguaje peyorativo

Tabla 4

Casos de traducción de lenguaje peyorativo

Nº	Personaje	S. O	S. M	Marca	Técnica
24	Marianne ♀	A world that only sees how odd you are	Un mundo que solo ve lo raro que eres	Género, sociocultural	EA, AJG
25	Criada ♀	Has she got a face like a bust shoe?	¿Tiene cara de amargada?	Género, diacrónica	CD
26	Christopher Rawson ♂	You're a – she's a fella	Es un tío	Género	CL
27	Christopher Rawson ♂	A fella in a frock	Un tío en vestido	Género, diacrónica	AJG
28	Christopher Rawson ♂	Show us your cock	Enséñanos la polla	Género	EA
29	Anne Lister ♀	Cheat	Mentirosa	Género	EA
30	Anne Lister ♀	Fornicator	Fornicadora	Género, sociocultural, diacrónica	EA
31	Anne Lister ♀	She's too insipid and nervous and poorly for me.	Es demasiado simple, asustadiza y malcriada para mí.	Género	AD
32	Matón ♂	Dirty fucking jack	Zorra hombruna	Género, diacrónica	CD
33	Sacerdote ♀	Hang those whores	Colgad a esas ramerás	Género, diacrónica	EA
34	Criada ♀	She's such an old fossil	Es un vejestorio	Género, diacrónica	AD
35	Anne Lister ♀	But. As it's become apparent that you're so ridiculous and impossible and stubborn and inept	Pero dado que resultas absurda, imposible, terca y una inepta	Género	CL
36	Eliza Priestley ♀	Miss Lister is unnatural	La señorita Lister es antinatural	Género, sociocultural	EA
37	Eliza Priestley ♀	You're very unusual	Eres alguien atípica	Género, sociocultural	EA
38	Anne Walker ♀	Is that when one has been...an invalid	...esa que cuando una ha sido una inválida	Género, sociocultural	AJG

El lenguaje peyorativo es la categoría más amplia del corpus. En parte, esto se debe a la vejación constante a la que Anne Lister se ve expuesta. Hay una gran diversidad de insultos, algunos claramente enmarcados en el lenguaje de época y otros cimentados puramente en la

sexualidad de Anne, usados en represalia por su desobediencia a los roles de género establecidos. En la tabla encontramos quince marcas de género, cinco socioculturales y seis diacrónicas.

El traductor ha mantenido su estrategia en el uso de técnicas de traducción mediante equivalencias, aunque comprobamos que también ha recurrido más frecuentemente a la creación discursiva para emplear insultos dotados de la carga idiomática esperada. Asimismo, ha trasvasado todas las marcas lingüísticas.

Cabe destacar el caso treinta y dos, donde el diálogo alude directamente a la sexualidad de Anne, pero también mantiene una implicación negativa sobre la forma masculina en la que se comporta. Para esta frase, espetada durante una agresión a la protagonista, el traductor ha escogido una solución muy acertada: una creación discursiva que mantiene el factor diacrónico y que sigue señalando la masculinidad que irradia Lister. De hecho, no es casualidad que el título de la serie incluya el término Jack. Se trata del apodo que usaban las amantes de Lister para referirse a ella, pues era su costumbre llamarse entre sí por nombres masculinos, pero a su vez, es un vulgarismo para la palabra «lesbiana». Esto genera una gran dificultad traductológica, pues se trata de un complejo juego de palabras con implicaciones de género y que hace referencia también a la complicidad entre Anne y las mujeres importantes de su vida.

4.1.5. Eufemismos

Tabla 5

Casos de traducción de eufemismos

Nº	Personaje	S. O	S. M	Marca	Técnica
39	Anne Lister ♀	We are two respectable women	Somos dos mujeres respetables	Género, sociocultural	EA
40	Negociador ♂	Reasonable	Razonable	Género	EA
41	Señorita Parkhill ♀	[...] she's...a bit like a man	...que es como un hombre	Género	EA, CL
42	Ann Walker ♀	I'm just... not like that	Yo solo... no soy así	Género	EA
43	Anne Lister ♀	Vessel	Recipiente	Género, sociocultural	EA
44	Marianne ♀	You must've been very close to her	Debáis estar muy unidas	Género	CL
45	Anne Lister ♀	Have you been...? Connected?	¿Habéis tenido relaciones?	Sociocultural	CD
46	Madame Rawson ♀	Maybe Miss Walker will let Miss Lister dip into her purse. As well as whatever else she's been letting her dip into.	Tal vez deje que la señorita Lister le meta la mano en el bolso, además de en otros sitios.	Género	CO, CL
47	Anne Lister ♀	How does Miss Parkhill know what "we do with each other"?	¿Cómo sabe ella lo que hacemos entre nosotras?	Género	CL, AJG
48	Eliza Priestley ♀	Companion	Fue a acompañar	Género, sociocultural	T
49	Ann Walker ♀	He's never touched me	Nunca me ha tocado	Género	EA
50	Anne Lister ♀	It's so that a man might...pleasure. Himself	se hacen para que los hombres puedan darse placer	Género	EA
51	Marianne ♀	Fig-leaf cover-up	Ambos os taparíais las vergüenzas	Género, sociocultural, diacrónica	CD

El apartado de eufemismos es la segunda categoría más amplia de nuestro corpus. El lenguaje connotado está presente durante toda la serie y, en los casos seleccionados, se han detectado doce marcas de género, cinco socioculturales y una diacrónica. Observamos una mayor variedad en el uso de técnicas, tales como diversas creaciones discursivas y una tendencia a la comprensión lingüística. Por otro lado, la técnica más recurrente sigue siendo la búsqueda del equivalente acuñado. Consideramos que el traductor ha traspasado todas las marcas a excepción de las incluidas en los casos cuarenta y cinco y cuarenta y ocho, que analizaremos a continuación.

El caso cuarenta y cinco presenta una pregunta incómoda durante una escena delicada en la que Lister pretende indagar en una posible violación sufrida por Ann Walker. En esta situación, el lenguaje eufemístico y sutil sirve como herramienta principal que salvaguarda la integridad emocional de su compañera. Por ello, consideramos que la propuesta del traductor, en la cual una pregunta velada se convierte en un lenguaje más directo, resulta en una pérdida de matización que no transfiere la sensibilidad de la versión original. Así, proponemos un enfoque que transmita la misma delicadeza con una fórmula menos inquisitiva, evitando el sustantivo «relaciones» (p.ej.: «¿Habéis intimado?»).

En relación con el caso cuarenta y seis, merece la pena señalar la acertada decisión del traductor de cambiar el tiempo verbal (en inglés, la interlocutora se refiere a las acciones de Anne Lister en pasado) para ahorrar espacio, aunando el contenido en una única frase y compensado el doble sentido, sexual y económico.

A continuación, el caso cuarenta y ocho presenta otro problema que obstaculiza el trasvase de ambas marcas en español (sociocultural y de género). El traductor optó por una transposición, convirtiendo el sustantivo companion en una acción («acompañar»). Pese a que este hecho no tener demasiada importancia, esta decisión elimina matices relacionados con el contexto de la escena, pues Eliza no está simplemente indicando que Anne está acompañando a Ann Walker, sino que manifiesta su desconfianza hacia ella, pues el término companion en el inglés de la época puede hacer referencia a intenciones sexuales.

Por último, cabe destacar la óptima solución tomada por el traductor ante la expresión idiomática que presenta el caso cincuenta y uno, transferida mediante una creación discursiva). De este modo, ha hecho llegar al espectador todas las marcas gracias al uso de un lenguaje algo anticuado, pero con gran carga idiomática, que refleja a la perfección la necesidad de ocultar unas relaciones que se salían de lo socialmente aceptable en la época.

5. Discusión de resultados

Para determinar si se han cumplido los objetivos propuestos, presentamos los resultados de nuestro estudio a partir de una serie de gráficos que nos permiten observar los resultados obtenidos del análisis cualitativo y tras indagar en el proceso traductor.

En primer lugar, hemos hallado un total de 48 marcas de género en los subtítulos analizados, casi siempre presentes de manera transversal en cada categoría temática, imponiéndose en el 94,12% de un total de 51 muestras. Se confirma, pues, la presencia del lenguaje de género como uno de los aspectos clave para tener en cuenta. Así lo corrobora también el comentario del traductor en la entrevista:

Lo más complejo era tratar con mucho cuidado el lenguaje de género en una época en la que no se hablaba abiertamente sobre ello. Por ejemplo, hoy en día usamos el anglicismo queer con total naturalidad y sabemos a qué hace referencia, pero en la serie no podríamos mantenerlo intacto ni usar un término que aluda a la comunidad LGBTQ+ abiertamente. Los personajes hablan de la homosexualidad prácticamente en clave, por lo que era necesario encontrar en español el mismo tono comedido y de secretismo, pero que también quedase patente a qué hacían referencia. Igual ocurre con las sutiles críticas al machismo. (Montaño Tenor, 2022)

Por otro lado, la presencia de 21 marcas socioculturales (lo que supone el 41,16% de las muestras) y 13 marcas diacrónicas (25,5% de las muestras) corrobora que el lenguaje se construye y se transforma según el contexto histórico y el componente sociocultural que rodea al texto audiovisual, designando realidades nuevas u obsoletas, y confiriéndoles matices diversos.

Una vez finalizado el análisis comparativo, confirmamos la presencia de todas las marcas de significación (en mayor o menor medida) en el texto en español, tanto en las categorías temáticas como en las lingüísticas. Existe así una hibridación entre categorías temáticas (apelativos, igualdad de género, sexualidad LGBTQ+, lenguaje peyorativo y eufemismos) en las que los factores socioculturales, de género y diacrónicos actúan como modificadores del significado en cada caso estudiado, de forma única o con diversas combinaciones entre sí.

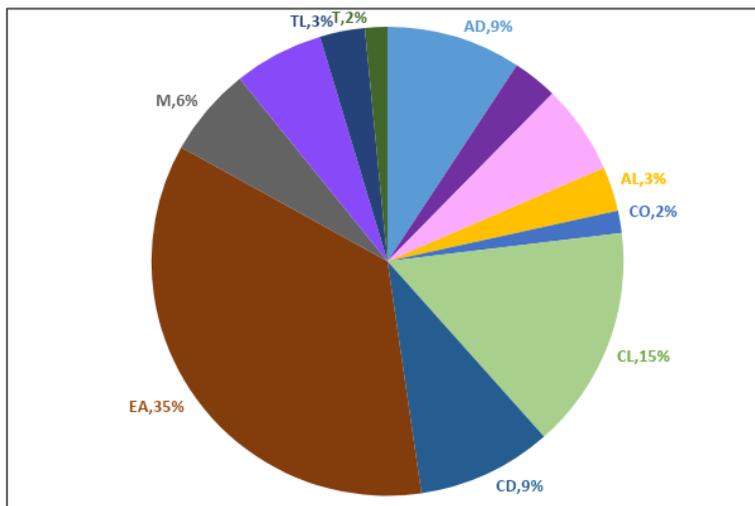
En lo que respecta a las técnicas de traducción (Figura 1), observamos que el equivalente acuñado (EA) la más recurrente (en un 36% de las muestras analizadas), lo cual apunta a que el traductor ha procurado mantener una concordancia exacta del sentido durante el proceso. Además, esta búsqueda de la exactitud y fidelidad textual están directamente relacionadas con la cuestión de la intertextualidad, que el traductor solventa mediante una ardua labor de documentación, recurriendo a los diarios originales y los libros traducidos. No escasean las soluciones creativas que permiten reflejar la intención comunicativa de diálogos en los que subyacen dobles sentidos, carga ofensiva o romanticismo disfrazado de amistad en la Inglaterra victoriana. Así, predomina también la aplicación de técnicas como la adaptación (AD) y la creación discursiva (CD), que sirven para que el traductor ejerza una tarea de mediación intercultural. Asimismo, la comprensión lingüística (CL) destaca entre las técnicas principales de subtítulos, pues resulta esencial la síntesis de información para adecuar el texto a los límites espaciotemporales de esta modalidad. Las traducciones de cada subtítulo quedan parcialmente sesgadas debido a la casuística que caracteriza la TAV: una supeditación a la imagen, el sonido y los factores de espacio, tal y como explicaba el traductor de la serie:

Probablemente lo más complejo de la serie fue adaptar en los subtítulos el lenguaje, a menudo rimbombante, usado en la lectura de las cartas, y respetar las limitaciones impuestas por el tiempo y los caracteres en los subtítulos sin que se produjeran muchas pérdidas en el mensaje. Además, fue complejo gestionar la presencia de referencias intertextuales porque no siempre cabían en el espacio disponible en un subtítulo. (Montaño Tenor, 2022)

Cabe destacar la aplicación de técnicas de traducción feminista que, si bien no suman un alto porcentaje en su frecuencia de uso, manifiestan una clara intención por parte del traductor de dar visibilidad a la figura de Anne Lister. Así, hemos observado la recurrencia a la suplementación (SUP) en aquellos fragmentos de texto donde la omisión del pronombre personal «ella» o de adjetivos en femenino borraría la marca de género. Además, se ha modificado el punto de vista en aquellos subtítulos donde podría apreciarse una clara opresión a los personajes femeninos mediante el ajuste estilístico (AJE), o empoderándolos gracias al ajuste gramatical (AJG).

Figura 1

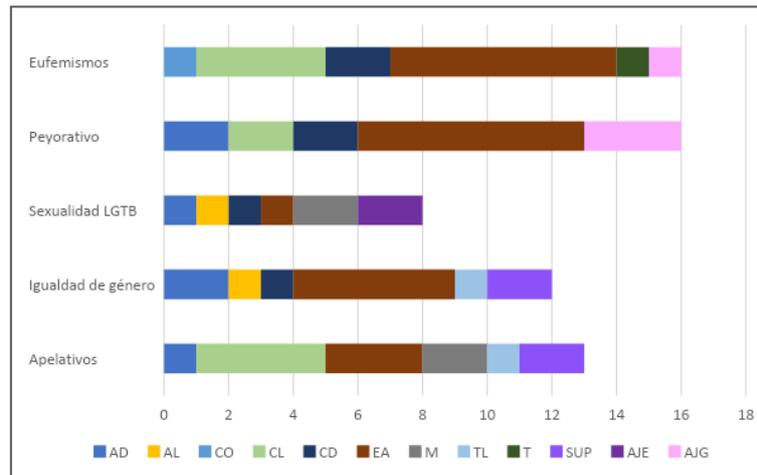
Frecuencia de uso de técnicas de traducción (Elaboración propia)



Por otro lado, en la Figura 2 observamos una gran diversidad de técnicas de traducción empleadas en cada categoría temática, hecho que responde a las necesidades a nivel microtextual durante el trasvase de cada caso al español, así como a la necesidad de dotar al texto de oralidad y carga idiomática —aspecto en el que el traductor incide durante la entrevista—, aun manteniendo “la fidelidad al libro en la medida de lo posible” (Montaño Tenor, 2022). Esta intención de ajustarse a la obra original explica que encontremos una mayor recurrencia a equivalentes acuñados (EA) prácticamente en todas las categorías establecidas para este estudio. Seguidamente, predominan las creaciones discursivas (CD) para el tratamiento de eufemismos y lenguaje peyorativo, casos en los que el traductor necesita crear comentarios velados o insultos que resulten verosímiles en la lengua de llega y se ajusten al contexto sociocultural de la serie, mientras que la comprensión lingüística (CL) es también frecuente debido a la necesidad de síntesis del texto que ocupa la pantalla. Merece la pena recalcar que la modulación (M) ha servido como recurso para evitar la invisibilidad de las mujeres en ciertos casos, sugiriendo un enfoque feminista por parte del traductor. Por otro lado, el uso de técnicas de traducción feminista predomina en las temáticas sensibles como la sexualidad, la igualdad de género y el uso de apelativos cariñosos. En este sentido, la suplementación (SUP) y el ajuste estilístico (AJE) y gramatical (AJG) permiten empoderar la figura de Anne Lister, así como visibilizar la sexualidad femenina y la relación oculta entre las dos protagonistas.

Figura 2

Técnicas de traducción utilizadas según la categoría temática (Elaboración propia)



En suma, podemos afirmar que el traductor ha buscado activamente durante el proyecto la visibilización de la mujer a través de un lenguaje y traducción feministas, un enfoque idóneo para hacer llegar a la audiencia la obra y la figura de la propia Lister, y que recordará al espectador la presencia de la mujer como sujeto de la acción.

6. Conclusiones

Tras la presentación de los resultados obtenidos, consideramos que el análisis del proceso de traducción ha permitido exponer una propuesta basada en un enfoque feminista necesario en el ámbito de la TAV. Gracias a los resultados, y cotejándolos con la opinión profesional del traductor, podemos establecer una serie de afirmaciones desde una perspectiva orientada a la práctica. En primer lugar, cabe señalar que las adaptaciones de obras literarias hacia el medio audiovisual no han de seguir forzosamente un principio de fidelidad estricto. Nuestro objeto de estudio no se ajusta al modelo lineal de adaptación del libro a la pantalla, pero este factor no altera su forma. Por tanto, aún es necesario un estudio más profundo de las teorías de la adaptación cinematográfica que abarque las diferentes ramificaciones y formas. Aportar una propuesta de denominación y clasificación dependiendo del tipo de adaptación podría facilitar el trabajo traductor. Asimismo, el traductor debe utilizar las obras originales, cuando sea posible, como recurso principal en su documentación para los encargos basados en adaptaciones cinematográficas, pues estos recursos son imprescindibles para respetar la intertextualidad.

Por otro lado, no podemos olvidar que el discurso es híbrido y así debe ser su análisis. Los estudios transversales son esenciales para la traducción audiovisual, pues la confluencia de distintos enfoques es inevitable en la práctica profesional para respetar cada matiz connotativo del texto origen. De esta forma, en el encargo de traducción que aquí se presenta, el análisis del discurso genera un campo de estudio útil que permite vincular la literatura y el lenguaje de género para identificar las propuestas y soluciones adecuadas en el subtítulo. Esto confirma, además, la importancia de un enfoque de género en la TAV, esencial para trasvasar el sentido y actuar en consecuencia ante la responsabilidad social de traducir productos audiovisuales con características similares a *Gentleman Jack*.

Consideramos que es posible aportar un enfoque feminista a la TAV de forma activa, a pesar de que el subtítulo es una modalidad que dificulta la manipulación del texto debido a las limitaciones espaciotemporales. Esto explicaría la escasa presencia de técnicas de traducción feministas a lo largo del proyecto, si bien confirma un planteamiento feminista por parte del traductor, quien opta por explicitar sujetos femeninos, modular frases para evitar omitir los nombres

de las protagonistas femeninas, y personificar a la mujer, entre otros recursos. Estas decisiones sustentan una base de actuación arraigada en su traducción que afecta no solo al plano traductológico, sino también al proceso creativo.

Por último, esperamos que el presente proyecto de investigación haya sembrado una semilla para crecer en el estudio del lenguaje de género en la TAV, a la vez que promovemos como metodología útil desde un enfoque transversal.

Agradecimientos

Nos gustaría agradecer al traductor Mateo Montaña Tenor su valiosa aportación para la realización de este proyecto.

Referencias

- Beja, M. (1979). *Film and literature, an introduction*. Longman.
- Bluestone, G. (1957). *Novels into film*. University of California Press.
- Botella, C. y García, Y. (2018). Del cómic a la pantalla: El traductor de crossovers, franquicias y spin-offs. En P. Valero Cuadra, A. Cuadrado Rey y P. Carrión González (Eds.), *Nuevas tendencias en traducción: Fraseología, Interpretación, TAV y sus didácticas*. (429-448) Peter Lang.
- Botella Tejera, C., y Ogea Pozo, M. (2023). Del libro a la pantalla: una propuesta didáctica basada en la traducción literaria y audiovisual de Alicia en el país de las maravillas. En P. Guerrero Medina y S. Díaz Alarcón, (Coords.), *Herramientas teóricas y fundamentos metodológicos en Filología y Traducción*. McGraw-Hill Interamericana de España S.L. y UCO Press, pp. 137-178.
- Castro, O. (2010). Traducción no sexista y/en el cambio social: el género como problema de traducción. En J. Boéri, & C. Maier (Eds.), *Compromiso social y traducción/Interpretación translation/Interpreting and social activism*. (106-120).ECOS,
- Castro, O. (2008). Género y traducción: elementos discursivos para una reescritura feminista. *Lectora*, 14, 285-301.
- de Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction*. Indiana University Press.
- Gallagher, M. (1979). *El modo de presentar a la mujer en los medios de comunicación*. París: UNESCO
- García Luque, F. (2005). Técnicas de traducción aplicadas a la adaptación cinematográfica. *TRANS. Revista de Traductología*, 9, 21-35.
- García Luque, F. (2021). *La adaptación cinematográfica desde una perspectiva traductológica. Nuevas vías de investigación*. Comares.
- Goodman, L. (2013). *Literature and Gender*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203714317>
- Hernández, J. F. y Martínez, M. A. (2017). Nuevos modelos de consumo audiovisual: los efectos del binge-watching sobre los jóvenes universitarios. *adComunica: Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (13), 201-221.
- Hurtado, H. (2001). *Traducción y Traductología: Introducción a la traductología*. Catedra.
- Lidington, J. (1998). *Female Fortune: The Anne Lister Diaries, 1833-36: Land, Gender, and Authority*. Manchester University Press.
- Lister, A. (2019). *Caballero Jack. Los diarios de Anne Lister*. Ménades. Colección Olvidadas.
- McFarlane, B. (1996). *Novel to Film. An Introduction to the Theory of Adaptation*. Clarendon Press.
- Montaña Tenor, M. (2022). Retos traductológicos y aspectos profesionales del subtítulo (EN-ES) de *Gentleman Jack* [Entrevista sin publicar].
- Mulvey, L. (1975). Visual pleasure and narrative cinema. *Screen*, 16(3), 803-816. <https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>
- Ogea Pozo, M. (2021). The translation of *Watchmen*: a job for superheroes? *Avanca Cinema Journal 2021*, 996-1007. <http://doi.org/10.37390/avancacinema.2021.a336>

- Rifkin, B. (1994) *Semiotics of Narration in Film and Prose Fiction*. Peter Lang.
- Rodríguez Martín, M. E. (2005). Teorías sobre adaptación cinematográfica. El Cuento en Red. *Revista Electrónica de Teoría de la Ficción Breve*, 12, 11-26.
- Sánchez Noriega, J.L. (2001). Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente. *Comunicar*, 17, 65-69. <https://doi.org/10.3916/C17-2001-09>
- Seoane López, A. (2009). Traducción y sociedad: la traducción gay y feminista como expresión de la mediación social. En palabras de Luise Von Flotow. *Alfinge*, 21, 207-218.
- Showalter, E. (1985). *The female malady: Women, madness, and English culture, 1830-1980*. Virago
- Von Flotow, L. y Josephy-Hernández, D. E. (2018). Gender in Audiovisual Translation Studies: Advocating for Gender Awareness. En L. Pérez González (Ed.), *The Routledge handbook of audiovisual translation*, (296-311), Routledge, pp.
- Von Flotow, L. (2019). Translation. En R. Goodman (Ed.), *Bloomsbury Handbook of Feminist Theories for the 20th Century*. Bloomsbury Academic, 229-244.
- Wainwright, S. (s.f.). Gentleman Jack: *Scripts and interview with writer Sally Wainwright*. BBC. <https://www.bbc.co.uk/writersroom/scripts/tv-drama/gentleman-jack>
- Wainwright, S., Jones, S., Penhale, F., Lankester, L. (Productoras ejecutivas). (2019-2022). *Gentleman Jack* [serie de HBO]. BBC One; HBO.

INTERÉS POR LA DOCENCIA Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN ESTUDIANTES DEL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA DEL ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

INTEREST IN TEACHING AND TEACHER TRAINING IN STUDENTS OF THE MASTER'S DEGREE IN SECONDARY SCHOOL TEACHING IN THE AREA OF SCIENCE AND TECHNOLOGY

FRANCISCO JOSÉ POYATO LÓPEZ *1 & ALFONSO PONTES PEDRAJAS *

*UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA)

RESUMEN

En el presente trabajo mostramos los resultados de un estudio llevado a cabo con estudiantes del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MaES), en el que hemos recogido sus creencias sobre diferentes aspectos relacionados con el interés por la docencia y la formación inicial. Para el análisis de los resultados hemos aplicado técnicas de análisis descriptivo de frecuencias; prueba de Crombach, análisis de correlación y tablas de contingencia. Hemos observado que existen diferentes motivos por los que el alumnado del máster tiene interés por la docencia, asimismo hemos podido apreciar que los momentos en los que apareció el interés por querer ser docente son también diversos en el tiempo. Un aspecto reseñable, se refiere a que existen relaciones significativas entre las variables estudiadas, y a que dichas relaciones llegan a ser bastante altas en algunos casos, pudiéndose observar cierta coherencia interna entre los motivos o intereses por la docencia estudiados. A pesar de ello, también se aprecian contradicciones que se asocian con que el hecho de que el pensamiento docente no es estático y a que puede verse modificado por varios factores. Debido a ello, de esta investigación han surgido diferentes cuestiones que serán analizadas en estudios posteriores. Un aspecto importante, por su especial relevancia en el futuro profesorado, se relaciona con los motivos extrínsecos por la enseñanza que se han analizado. Sobre ellos creemos que podemos extraer conclusiones que se refieren a la configuración de la formación inicial de docentes de secundaria que, actualmente, se desarrolla en nuestro país.

Palabras clave: Máster de profesorado de Secundaria, educación científico-técnica, motivos por la docencia, formación inicial docente.

ABSTRACT

This paper presents the results of a study conducted with students enrolled in the Master's Degree program in Secondary Education, Vocational Training, and Language Teaching (MaES). The aim of the study was to explore participants' beliefs regarding various aspects related to interest in teaching and initial training. The analysis of these findings involved the application of descriptive frequency analysis techniques, the Cronbach test, correlation analysis, and contingency tables. Upon examination of the data, diverse motivations among master's students for pursuing a career in teaching were identified. Variability was also observed in the timing of when the interest in becoming a teacher manifested. A noteworthy observation was the presence of significant relationships between the variables under investigation, with some cases exhibiting high levels of correlation, indicating a certain internal coherence between the motives or interests in teaching that were studied. However, contradictions were noted, emphasizing that teaching ideology is dynamic and subject to modification by various factors. Consequently, this research has uncovered several issues that warrant further exploration in subsequent studies. Of particular significance for future educators are the extrinsic motives for teaching that were analyzed. Regarding these motives, conclusions can be drawn regarding the configuration of the current initial training programs for secondary school teachers in our country.

Keywords: Secondary Education, STEAM education, Teachers' Motivation, Pre-service Teacher Training

¹ Autor de correspondencia: Francisco José Poyato López. Universidad de Córdoba (España). fpoyato@uco.es.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9193-5199>

1. Introducción

El presente trabajo es parte de un proyecto de investigación que gira en torno al pensamiento inicial y la formación docente que adquieren los estudiantes del MaES. Persigue la mejora de la formación inicial del profesorado de ciencia y tecnología a través del estudio del pensamiento docente de los estudiantes del citado Máster. Para ello analizamos las creencias que los futuros docentes explicitan en el material facilitado por el profesorado del Máster. Siguiendo una propuesta de corte constructivista, este material forma parte de las actividades planteadas en el desarrollo de las sesiones teóricas de varias materias del Máster. En estas actividades se abordan diferentes aspectos relacionados con la profesión docente y, a partir de las respuestas a tales actividades, se desarrollan estrategias que tratan de favorecer la progresión de las ideas expresadas en dichas respuestas (Pontes et al. 2013). Con anterioridad a este trabajo, en la primera parte del proyecto al que hacíamos alusión anteriormente, hemos estudiado las motivaciones por la profesión docente y la formación inicial mediante cuestiones abiertas (Pontes y Poyato, 2014), los resultados de esta primera fase han motivado que llevemos a cabo este segundo estudio.

1.1. Los motivos por ser docente

La docencia es una de las ocupaciones con mayor número de profesionales en ejercicio. Es una población numerosa, con diferentes creencias y concepciones, con percepciones muy diferentes del significado de la profesión docente y de su identidad profesional, e igualmente diversa en torno a sus metas. Esta misma variabilidad también la podemos encontrar con relación a los motivos que los docentes argumentan para escoger la docencia como profesión.

El análisis de esta variabilidad de motivos por la docencia es un asunto en el que un número importante de investigaciones ha puesto el foco (Aguayo-Rousell, 2020; Butler y Shibaz, 2014; Han et al., 2016; Poveda et al., 2021), ya que el análisis de estos motivos contribuye a identificar los factores que permiten la mejora de las prácticas de enseñanza. Estas resultan eficaces, en última instancia, cuando aumentan los resultados de aprendizaje de alumnas y alumnos, pero sobre todo resultan relevantes por el significativo impacto que tienen sobre el crecimiento social y emocional en el alumnado, y en la preparación que dichas prácticas de enseñanza puedan proporcionar a alumnos y a alumnas para vivir y trabajar en su entorno local y en la sociedad en general (Heinz, 2015).

En este sentido, el motivo o los motivos por los que un profesor decide dedicarse a la enseñanza es un aspecto que resulta de enorme influencia en las prácticas docentes que posteriormente llevará a cabo (Hattie, 2012), y por tanto es interesante realizar investigaciones que recaben información sobre cuáles son estos motivos y sobre las implicaciones que tiene en su futuro ejercicio en la enseñanza.

En los estudios sobre motivación docente, la teoría de la autodeterminación (SDT) (Ryan y Deci, 2000a), es frecuentemente utilizada. En ella, se establecen dos tipos de motivaciones claramente diferenciadas. Por un lado, la motivación controlada por presiones externas o internas y por otro la motivación autónoma (Koestner et al. 2008, citado en Irnidayanti et al. 2020). Se ha comprobado que las motivaciones con un origen no autónomo provocan contradicciones internas. Asimismo, las autónomas redundan en la realización de esfuerzos sostenidos en el tiempo (Sheldon y Houser-Marko, 2001). De forma análoga, al igual que en las motivaciones, los motivos por ingresar en la docencia pueden influir en cómo se enseña. En este sentido, como comentamos anteriormente, resulta de enorme interés el estudio y análisis de estos.

Sobre este asunto, se han llevado a cabo numerosas investigaciones que indican los factores por los que se decide escoger la profesión docente (Alexander et al., 1994; Kyriacou y Coulthard, 2000; Richardson y Watt, 2006; Sinclair, 2008; Sinclair et al., 2006). Tal y como han mostrado estas investigaciones, los motivos que determinan esta elección se han agrupado en tres categorías. En primer lugar, aquellos motivos asociados a ciertas características que el trabajo como docente posee, y que son expresadas como ventajas, como, por ejemplo, las condiciones

laborales, las vacaciones, etc. En la literatura, a estos motivos se les denomina motivos extrínsecos. En segundo lugar, se identifican los denominados motivos intrínsecos, como serían por ejemplo la afinidad por el ejercicio profesional docente, el desarrollo intelectual o las experiencias que se desarrollan durante la carrera como docente. Son motivos que proporcionan un desarrollo emocional, más que material, y tienen por tanto un carácter más personal. Por último, existe una tercera categoría de motivos llamada motivos altruistas, que se identifican con razones relacionadas con el crecimiento personal y académico de los demás, y en general, con llevar a cabo una contribución social a través del ejercicio de la docencia (Brookhart y Freeman, 1992; Moran et al., 2001).

En el trabajo de Topkaya y Mehmet (2012), se hace alusión a las teorías sobre las motivaciones que se desarrollaron desde 1950, y que entran en juego en la elección de una carrera profesional. Dentro de estas teorías, se encuentra la teoría del autoconcepto de Super (1953), en la que la percepción de uno mismo tiene enorme importancia en la elección de una profesión. Por otra parte, Holland (1959) explica que para determinar si la elección de una ocupación es la adecuada, además del autoconocimiento, es también necesario conocer las características de dicha ocupación. Gottfredson (1981) afirma que las personas eligen una profesión concreta al examinar las características de ese trabajo en cuanto a su adecuación a su género y su nivel de prestigio. Bandura (1986) introduce el concepto de autoeficacia, según el cual la percepción de los individuos sobre su capacidad para desempeñar una ocupación determina si elegirán esa ocupación o no. Estas teorías siguen teniendo vigencia y sus postulados están en la base del análisis de los motivos por la elección de la docencia como profesión.

En este sentido, otros estudios han examinado las teorías de la motivación, con el fin de identificar el origen de las razones que explican el proceso de selección de una ocupación. Algunos de estos estudios sugieren que las expectativas de éxito y el valor subjetivo de la tarea (como por ejemplo la utilidad de esa tarea para el futuro del individuo) son los principales determinantes de la motivación para la elección de la profesión docente (Eggen y Kauchak, 2007; Malmberg, 2008; Wigfield y Eccles, 2000).

Por otra parte, otro grupo de estudios que también ha tenido gran relevancia en el análisis de los motivos por la docencia son los que llevan desarrollando Richardson y Watt desde 2001, y que forma parte de un programa de investigación denominado FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice), cuyo inicio partió del trabajo con docentes en formación inicial, en un programa de posgrado en educación, que provenían de otros ámbitos profesionales y que abandonaban sus carreras para convertirse en profesores. De la observación de su alumnado y de su trabajo con el mismo, surgieron para los investigadores cuestiones tales como ¿qué motiva a las personas a elegir la enseñanza?, o ¿por qué las personas cambian su profesión por la de docente? En su trabajo, los autores pusieron de manifiesto la relación entre la formación del profesorado y las teorías de motivación y de elección de una carrera profesional (Watt y Richardson, 2007, 2008), dando como resultado el programa de investigación FIT-Choice, que ha permitido llevar a cabo estudios en diferentes países de Europa, América y Asia.

De los estudios de Watt y Richardson se derivaron otros en los que se pudieron obtener resultados interesantes. Entre ellos, se encuentra el llevado a cabo por Lin et al. (2012), en el que, comparando las motivaciones por la docencia entre profesores en formación inicial de China y Estados Unidos, se pudo comprobar que en ambos estudios los participantes declararon mayoritariamente que su mayor motivación radicaba en sentirse útiles a través del ejercicio docente.

En otro estudio realizado en los Países Bajos (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2012), durante un programa formativo de un año de duración, se encontró que al inicio del curso los motivos por la docencia de los participantes se relacionaban más con aspectos emocionales, tales como la influencia de sus experiencias previas como alumnos, o el querer trabajar con niños, así como con otros aspectos más prácticos tales como el querer pasar más tiempo con sus familias. Pero al final

del periodo formativo las mayores motivaciones por la carrera docente se encontraban en querer formar parte de una profesión con un alto prestigio social y con la satisfacción que proporciona el hecho de ser poseedor de determinadas habilidades para la enseñanza.

En un trabajo realizado en Alemania por König y Rothland (2012), con una muestra de 1287 profesores en formación, se encontraron evidencias de que existía una correlación positiva entre las motivaciones de tipo intrínseco y su conocimiento pedagógico general (GPK), pero en cambio la correlación se demostró negativa entre este conocimiento y los motivos de tipo extrínseco. Paradójicamente, los autores encontraron que las motivaciones extrínsecas de los participantes tenían un efecto positivo en su aprendizaje, como por el contrario ocurría con los motivos intrínsecos.

Jugović et al. (2012) en otro estudio realizado en Croacia, encontraron que existía una relación positiva entre la motivación intrínseca y la presencia de determinadas características de la personalidad, tales como la amabilidad y la extroversión. En el trabajo también se concluyó que aquellas personas en las que se detectaba un componente claramente marcado de extroversión también mostraban una alta capacidad para el ejercicio docente. Asimismo, también se encontraron correlaciones positivas entre características personales, como la amabilidad, y motivos altruistas por querer ser profesor.

Dentro de este tipo de estudios, resultan también de sumo interés aquellos que analizan los motivos por continuar en la profesión, ya que este tipo de trabajos pueden ayudar a garantizar el bienestar de los futuros docentes y a proporcionar evidencias que permitan que tanto las administraciones públicas como privadas lleven a cabo una mejor gestión del talento y de la experiencia del profesorado en ejercicio (Chiong et al. 2017).

Sobre esta cuestión, en ámbitos como el anglosajón, son numerosos los trabajos que ponen de manifiesto la importancia tanto de la experiencia docente, como de aquellos otros aspectos que identifican las características que definen a un buen profesor (Rivkin et al., 2005; Brill y McCartney, 2008). En el Reino Unido, el estudio de los motivos del profesorado por permanecer en la docencia está mayormente justificado por las preocupaciones que se han generado ante la escasez de maestros y, por tanto, se ha considerado muy importante poner en valor el ejercicio de la profesión docente, si no a los y a las docentes en sí mismos. En este sentido, las investigaciones que analizan los motivos por permanecer en la enseñanza encuentran una vinculación importante con aquellos que ponen el foco en estudiar los motivos por querer desarrollarse como docente desde la formación inicial, ya que este tipo de estudios contribuirán también a fomentar, tal y como comentamos anteriormente, aquellas características más idóneas para la docencia, y a que las carreras y experiencias docentes se desarrollen más satisfactoriamente.

En líneas generales, en las investigaciones realizadas sobre la motivación docente en los países occidentales se han encontrado mayoritariamente razones de tipo intrínseco o altruista por querer ser profesor (Kyriacou y Coulthard, 2000; Manuel y Hughes, 2006, Morong et al., 2017). Tal y como se señala en la investigación realizada por Low et al. (2017), estas motivaciones se relacionan con el trabajo con niños, el bienestar que provoca en muchos docentes el trabajo de la enseñanza (Mee et al. 2012; Moreau, 2014), la realización intelectual (Butt et al. 2010), o el beneficio social o para su alumnado que pueden llevar a cabo con su trabajo (Ganchorre y Tomanek, 2012). Por el contrario, los estudios en otras culturas como África (Cross y Ndofirepi, 2013), Malasia (Azman, 2013), Hong Kong (Gu y Lai, 2012) y Turquía (Yuce et al., 2013), los principales argumentos esgrimidos para ser docente se encontraban en cuestiones relacionadas con la estabilidad laboral, el sueldo o las vacaciones.

En los últimos años, en España se han llevado a cabo investigaciones relacionadas con los motivos por la docencia de los que van a ser futuros profesores y profesoras de secundaria, y sobre los que hemos hecho mención a algunos de ellos en un trabajo previo (Poyato et al. 2020). Entre estas investigaciones destacamos algunos, como por ejemplo los abordados por Latorre y Blanco (2014), en un estudio realizado con estudiantes del Máster de Educación Secundaria de la

Universidad de Granada. En él los autores encontraron mayoritariamente motivos de carácter extrínseco en el interés del alumnado por querer ser docente, con datos similares a los obtenidos en otros estudios anteriores sobre interés por la docencia (Pontes et al. 2010; Pontes et al., 2011) o sobre formación inicial (Poyato et al., 2017). A diferencia de estos, en el trabajo desarrollado por Castañeda-Vázquez et al. (2020), se encontró que los motivos por la docencia eran mayormente de carácter intrínseco.

Esta diferencia en los resultados de estas investigaciones sugiere que los factores que influyen en los motivos de los futuros profesores por querer ser docentes tienen un funcionamiento complejo y requieren de un detenido análisis para su correcta interpretación.

1.2. Las relaciones entre los diferentes motivos por ser docente

En el sentido de lo que acabamos de comentar, en el estudio de los factores que influyen en la elección de la docencia como profesión, existen trabajos en los que podemos identificar ideas que expresan claramente motivos concretos, pero en otras ocasiones estos motivos se encuentran interrelacionados e interconectados, e incluso podemos encontrar que son dinámicos y, por tanto, que, en el profesorado en ejercicio, pueden cambiar con el tiempo.

En el trabajo realizado en Inglaterra por Chiong et al. (2017) se trataron de identificar los diferentes perfiles de profesores que actualmente hay en ejercicio, encontrándose cuatro tipologías diferentes. En primer lugar, una categoría de docentes denominados como profesionales, que son aquellos que están particularmente motivados por el deseo de enseñar y trabajar con niños. En segundo lugar, se encontraron los moderados, denominados así por estar moderadamente influenciados por una amplia gama de factores. Por otro lado, se identificaron aquellos considerados como Idealistas. En este perfil de profesores y profesoras se apreció que con su trabajo buscan generar cambios que promuevan mejoras en la sociedad. Y, por último, se comprobó la existencia de un cuarto grupo que se denominó racionalista, en ellos se daba una combinación de pragmatismo, motivos personales y factores sociales. Con todo, las entrevistas realizadas a los docentes sugerían que muchos profesores pueden moverse entre los diferentes tipos determinados, o incluso que sus motivos por la docencia se habían visto modificados o estaban evolucionando de unas visiones a otras. Un aspecto reseñable de este estudio es que no existe una tendencia general clara o una relación entre años en la docencia y estilo de profesor, pudiendo, por lo tanto, afirmarse que en muchos casos parece que el modelo que mejor describe a un docente está en continuo cambio. Así, la tipología de docente va a depender del contexto, las circunstancias y la experiencia, viéndose incrementada en muchos casos su motivación con los años de experiencia, tal y como se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones (Anghelache, 2014).

Con relación a la influencia mutua en los distintos motivos por la docencia, diferentes estudios han demostrado que existen importantes interconexiones entre las motivaciones intrínsecas y las motivaciones altruistas (Nieto, 2003; Stanford, 2001). Por otra parte, otros estudios aportan evidencias de que ambos tipos de motivaciones son más importantes para el profesorado en comparación con las de tipo extrínseco (Heinz, 2015; Manuel y Hughes, 2006).

Aun así, en otros trabajos, realizados con un profesorado experimentado, se ha encontrado que la satisfacción por el ejercicio docente que muchos profesores encuentran al enseñar, o el placer que desarrollan al dar clases o al estar en contacto con los contenidos de las materias que imparten, son las verdaderas razones que existen en sus motivos por querer seguir siendo docentes, independientemente del aprendizaje que se realice en su alumnado (Cohen, 2009).

Sobre los beneficios materiales que se obtienen al ejercer la profesión docente, y asociados a las motivaciones extrínsecas, varios autores han encontrado que no son los principales motivos para el ingreso en la carrera como profesor (Heinz, 2015; Watt et al., 2012; Watt y Richardson,

2010), pero sí en cambio son los que se consideran como motivos principales para permanecer en ella en aquellos profesores que tienen una larga trayectoria (Barmby, 2006)

De esta manera, no se puede decir que exista una relación tan directa entre motivos altruistas e intrínsecos, habría más bien que matizar el momento vital y profesional en el que un docente se encuentra a la hora de elaborar conclusiones en las investigaciones que se lleven a cabo sobre los motivos por el ejercicio profesional docente (Hughes, 2012).

Igualmente, no se puede afirmar que, de forma general, el pragmatismo subyacente en las consideraciones de carácter extrínseco pueda estar más presente en los docentes experimentados que en los que van a incorporarse a la profesión docente. Más bien, este último aspecto puede guardar una relación con cómo ha evolucionado el sistema educativo en cada estado, puesto que el que dicho sistema educativo se haya visto sometido a cambios continuos y significativos en función de los cambios políticos, puede ejercer una gran influencia en los docentes. Este tipo de transformaciones, pueden provocar frustración y desapego en el profesorado experimentado, y cierto escepticismo en el profesorado de nuevo ingreso. Por otro lado, los motivos extrínsecos pueden estar más presentes en las opiniones del colectivo docente en función del nivel socioeconómico, o de la situación del mercado laboral de cada país o región, ya que las posibilidades que el mercado laboral pueda ofrecer coyunturalmente, condicionan también las percepciones y decisiones de los futuros y actuales docentes, se podría afirmar en este sentido, que los motivos por la docencia son el resultado de una combinación entre las emociones de tipo personal y factores externos al propio individuo (Gu y Day, 2013).

2. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este estudio es analizar los motivos por ser docentes y el interés por la docencia de un grupo de alumnos y alumnas del MaES. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el origen por el interés por la docencia del alumnado del máster de profesorado de secundaria del área de ciencia y tecnología.
- Examinar las motivaciones del alumnado por el MaES.
- Determinar el interés del alumnado por la formación para la docencia.

Hipótesis de investigación:

- H1. Los principales motivos para ser docente están relacionados con las ventajas que ofrece la profesión docente relacionadas con el sueldo o las vacaciones, entre otras.
- H2. Existe relación entre el interés por la docencia y el origen temprano de esta.

3. Metodología

3.1. Participantes

En esta investigación han participado varios profesores recogiendo datos a lo largo de tres cursos, procedentes de 188 estudiantes del MaES, de los que 101 (53.7%) eran mujeres y 87 (46.3%) eran hombres, cuya media de edad fue de 26.6 años. De ellos, 29 estudiantes estaban matriculados en la especialidad de Física-Química (13.3%), 29 de Matemáticas e Informática (15.4%), 38 de Tecnología (20.2%), 14 de Dibujo Técnico (7.4%), 53 de Biología-Geología (28.2%) y 29 de Sanidad-Deporte (15.4%).

3.2. Instrumento

A partir de estudios anteriores, diseñamos el “Cuestionario de interés por la docencia e ideas sobre la educación científica” (CIDIEC), que contiene 87 ítems dirigidos a conocer creencias sobre

el currículum y las motivaciones por la docencia y sobre la formación para la misma (Pontes et al., 2017). En este trabajo se mostrarán los resultados obtenidos gracias a los ítems de la primera sección del cuestionario. Dicha sección contiene las variables I1, I2, I3, I4 e I5, que se corresponden respectivamente con los ítems: Interés por ejercer la docencia, Origen de tu interés por la profesión docente; Principal motivación para cursar este máster; Interés por adquirir formación; Grado de acuerdo sobre la obligación de cursar el máster para el acceso a la docencia.

3.3. Procedimiento y análisis de datos

Aun siendo variables de tipo ordinal, se han asignado valores numéricos (de 4 a 1) para llevar a cabo los siguientes tratamientos estadísticos mediante el programa estadístico SPSS (versión V22): análisis descriptivo de frecuencias; prueba de Cronbach (coeficiente alfa de la sección A igual a .729), análisis de correlación y tablas de contingencia.

4. Resultados

A continuación, mostramos los resultados, de tipo descriptivo y relacional, que hemos realizado con este grupo de ítems.

4.1. Análisis descriptivo

En la tabla 1 se exponen los resultados del análisis de frecuencias y porcentajes correspondientes a cada categoría de respuesta en las columnas de la derecha. Para una mejor interpretación de los datos hemos agrupado, por un lado, las categorías 1 y 2, y por otro, las categorías 3 y 4.

Tabla 1

Resultados derivados del análisis descriptivo

Código	Variables	Opciones	Frecuenc.	Porcent.(%)
(I1)	Interés por la docencia	4 y 3	163	86.7
		1 y 2	25	13.3
(I2)	Origen de tu interés por la profesión docente	4 y 3	96	51
		1 y 2	92	49
(I3)	Motivación por el máster	4 y 3	92	49
		1 y 2	96	51
(I4)	Interés por la formación	4 y 3	164	86.3
		1 y 2	26	13.7
(I5)	Acuerdo con la obligatoriedad del Máster	4 y 3	64	34.1
		1 y 2	124	65.9

Para una interpretación más sencilla de los datos, hemos agrupado por los extremos las frecuencias de los rangos superiores 4 y 3 e inferiores 2 y 1) de la escala. En lo que se refiere al interés por ser docente, más de cuatro quintas partes de las opiniones admiten tener un alto interés por ser docente (I1). En cuanto al origen de este interés (I2), aproximadamente la mitad de la muestra (51 %) muestra interés desde hace largo tiempo, frente a un 49 %, que reconoce un interés posterior, ya sea al final del grado o al inicio el máster.

En lo referente a sus intereses por la formación docente (I3), aproximadamente un veinticinco por ciento manifiestan una clara vocación por la docencia (27.7 %). Un porcentaje similar asocia la docencia con la estabilidad laboral (21.3 El resto de los participantes aluden a motivos de tipo práctico.

Con relación a la siguiente variable (I4), los participantes expresan una alta motivación porque se les proporcione formación pedagógica y didáctica. Con relación a la formación que consideran más adecuada (I5), más de un tercio muestra un alto grado de acuerdo con que se deba cursar un máster como requisito para el acceso a la docencia. Los dos tercios restantes están muy poco de acuerdo con esta idea o completamente en desacuerdo, tal y como se ha mostrado en otros trabajos (Pontes y Serrano, 2010; Pontes et al., 2011).

Como recapitulación de los resultados expresados anteriormente, se puede decir que, en general, el alumnado manifiesta un elevado interés por la docencia, desarrollado en la mitad de las ocasiones recientemente. Por otra parte, en la otra mitad de los casos, este interés se ha desarrollado en el largo plazo. De forma general se puede decir que el alumnado considera fundamental la formación docente, aunque paradójicamente no aprecia que deba ser obligatorio cursar el Máster.

4.2. Análisis relacional

Para llevar a cabo este análisis, se ha prescindido de la Variable I3 de tipo nominal. Para analizar el grado de asociación entre las variables del cuestionario, hemos realizado una prueba de correlación, obteniendo los coeficientes de correlación "Tau-b de Kendall". En la tabla 2 se observa una correlación elevada entre I1 e I4: ($\rho = .521$) Asimismo, también se aprecia relación con un origen temprano del interés por la docencia: (I2: $\rho = .473$). Existiendo una correlación más baja con el carácter obligatorio del máster para poder ser profesor (I5: $\rho = .193$).

Tabla 2

Correlación entre variables

	I2	I4	I5
I1	.473(**)	.521(**)	.193(**)
I2		.310(**)	.151(*)
I4			.297(**)

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

El origen temprano en el interés por la docencia también se correlaciona significativamente con el interés por adquirir formación (I4, $\rho = .310$).

Asimismo, se observa una correlación elevada entre I4 y el resto de las variables. Por el contrario, la obligatoriedad del máster como requisito para ser docente (I5) no se correlaciona con el resto.

Para poder analizar la posible relación entre la variable I3 y el resto, hemos asignado valores numéricos a los diferentes grados de motivación vocacional, convirtiendo así esta variable en una variable ordinal. Tras ello, se observa una alta correlación con el interés por adquirir formación (I4: $\rho = .335^{**}$),

Para analizar con más profundidad las relaciones entre las variables, se han estudiado las variables por pares a través de tablas de contingencia. Así, se ha analizado la relación entre el interés por ejercer la profesión docente, con el origen temporal del interés por la docencia, el interés por adquirir formación pedagógica y el modelo preferente de formación inicial docente.

4.2.1. Interés por la docencia y su origen en el tiempo

En la Tabla 3, se muestran los resultados medidos en porcentajes correspondientes al cruce de las variables I1 e I2.

Tabla 3.*Tabla de contingencia. Variables I1 - I2*

(I2) Origen del interés por la docencia	(I1) Interés por ejercer la profesión docente		Total (%)
	Muy poco/Algo	Bastante/Mucho	
Muy recientemente	2.6	2.1	4.7
Hace poco tiempo	8	36.2	44.2
Hace bastante tiempo	2.7	29.3	32
Hace mucho tiempo	.0	19.1	19.1
Total (%)	13.3	86.7	100

Tau-b de Kendall: .473; p = .000

Se aprecia correspondencia entre el elevado grado de interés por la docencia y el que este haya aparecido hace largo tiempo.

4.2.2. Interés por la docencia y motivaciones por el máster

Existe una asociación significativa ente las variables I1 e I3, tal y como se han apreciado en estudios anteriores (Córdoba et al., 2009).

Tabla 4.*Tabla de contingencia variables I1 - I3*

(I3) Motivos por realizar el máster	(I1) Interés por la docencia		Total (%)
	Muy poco/Algo	Bastante/Mucho	
Ampliación de CV	1.6	4.8	6.4
Ampliación de salidas prof.	10.7	34	44.7
Acceso a trabajo estable	.5	20.7	21.3
Vocación por la enseñanza	.5	27.1	27.7
Total (%)	13.3	86.7	100

Coefficientes Eta: .580 para I3 dependiente y .544 para I1 dependiente; Tau-b de Kendall: .512; p = .000

4.2.3. Interés por la docencia y actitud hacia la formación pedagógica

Los resultados que se muestran en la Tabla 5 muestran una asociación fuerte entre ambas variables.

Tabla 5.

Tabla de contingencia variables I1 – I4

(I3) Motivos por realizar el máster	(I1) Interés por la docencia		Total (%)
	Muy poco/Algo	Bastante/Mucho	
Ampliación de CV	1.6	4.8	6.4
Ampliación de salidas prof.	10.7	34	44.7
Acceso a trabajo estable	.5	20.7	21.3
Vocación por la enseñanza	.5	27.1	27.7
Total (%)	13.3	86.7	100

Coeficientes Eta: .580 para I3 dependiente y .544 para I1 dependiente
Tau-b de Kendall: .512; p = .000

4.2.4. Interés por la docencia y modelo de formación docente

Los resultados del cruce de ambas variables se muestran en la tabla 6 indican que hay relación de correspondencia menor que en los anteriores casos.

Tabla 6.

Tabla de contingencia correspondiente al cruce de variables I1 – I5

(I5) Acuerdo Máster obligatorio	(I1) Interés por la docencia		Total (%)
	Muy poco/Algo	Bastante/Mucho	
Muy poco	5.9	12.8	18.6
Algo	5.4	22.4	27.7
Bastante	2.1	36.2	38.3
Mucho	.0	15.4	15.4
Total (%)	13.3	86.7	100

Coeficiente de correlación (Tau-b de Kendall): .193; p = .018

5. Discusión y conclusiones

Con relación al interés por ejercer la profesión la docencia, hemos encontrado datos que apuntan a un aumento en dicho interés comparado con otros estudios anteriores sobre este tópico de investigación (Córdoba et al., 2009). Asimismo, también podemos observar porcentajes muy similares a los que hemos reflejado en un trabajo anterior también relacionado con el interés por la docencia (Pontes y Poyato, 2014).

El segundo aspecto al que hemos hecho referencia en este estudio son los motivos por la profesión docente. Esta cuestión nos parece de interés porque, tal y como ya hemos comentado anteriormente, Las prácticas docentes que se desarrollan durante la profesión guardan relación con los motivos que influyeron en la elección de la carrera de profesor (Hattie, 2012). Los datos de esta investigación que reflejan que un porcentaje amplio de sujetos aduce motivos de tipo pragmático, es decir, extrínsecos, contrastan con otros encontrados por otras investigaciones en las que se encontró una mayor frecuencia de motivos de tipo intrínseco o altruista (Heinz, 2015).

Por otro lado, cuando se pregunta al alumnado sobre su interés por adquirir formación pedagógica y didáctica, obtenemos que una amplia mayoría de los encuestados muestra su acuerdo en que esta es muy necesaria. Esta afirmación mayoritaria, indica una presencia clara de motivos de tipo intrínseco en su acercamiento a la docencia. Paradójicamente, este interés contrasta con los motivos por la docencia de tipo intrínseco a los que hemos hecho alusión anteriormente. Nos llama la atención también que la mayoría del alumnado no considere necesario un curso de la duración del Máster para su formación inicial como profesores, sino más bien uno de menor duración. Sobre este aspecto paradójico haremos referencia más adelante en el apartado de conclusiones.

Sobre la relación que podemos observar entre las variables estudiadas, apreciamos que la vocación manifestada en un origen más temprano se relaciona positivamente con un interés mayor por ejercer la docencia, y esta última también se relaciona positivamente con el interés por cursar el máster. Si bien en el análisis descriptivo habíamos podido constatar que el interés por la docencia era asumido por la gran mayoría del alumnado, tras el análisis relacional podemos decir que las motivaciones por la docencia que tienen que ver con aspectos vocacionales o con el hecho de encontrar la profesión docente como una profesión atractiva, son superiores a las motivaciones que tienen un origen de tipo pragmático. También hemos observado una relación significativa entre el interés por la profesión docente y la necesidad de adquirir una correcta formación pedagógica y didáctica, así como entre quienes muestran gran interés por la docencia y los que se muestran de acuerdo con la obligatoriedad de cursar el máster.

Sintetizando lo comentado anteriormente, podemos decir que, de forma general, existe una relación significativa entre el conjunto de variables analizadas lo que indica una cierta unidad de constructo entre todas ellas.

Conclusiones

En esta investigación hemos tratado de analizar las motivaciones de los estudiantes del MaES por la docencia y sus opiniones sobre la formación que consideran necesaria para la docencia en educación secundaria, realizando en primer lugar un análisis descriptivo, que se ha complementado después con un análisis estadístico de las relaciones internas entre tales datos. Tal y como hemos comentado anteriormente, los motivos por la docencia que hemos analizado en nuestro estudio no apuntan solo en una única dirección. Asimismo, el momento en el que surgen los intereses por la docencia, divide al alumnado en dos grupos claramente diferenciados.

Igualmente, los alumnos y alumnas consideran que la formación docente resulta muy importante, aunque paradójicamente no consideran que deba existir la obligatoriedad de recibirla. Por otro lado, se puede extraer que la docencia no es considerada en muchos casos como una profesión vocacional, sino que es tenida en cuenta como una alternativa laboral entre otras posibles.

Como decimos, resulta contradictorio que un elevado número de alumnas y alumnos considere muy importante la formación didáctica y pedagógica y al mismo tiempo no consideren obligatorios los estudios asociados a esta formación, como es el caso del máster que capacita para el ejercicio de la docencia en educación secundaria. No podemos extraer unas conclusiones rotundas al respecto de estas contradicciones, pero sí podemos intuir que esta paradoja pueda estar relacionada con que el alumnado considere necesario que en los diferentes estudios de Grado existan de especialidades destinadas a la formación para el futuro ejercicio docente. Pero un segundo análisis, sobre la contradicción aparente de estos datos, nos hace plantearnos otras cuestiones para analizar en estudios posteriores como son las siguientes: ¿Es posible que el alumnado del Máster encuentre información repetida en los contenidos de las diferentes asignaturas de dos módulos del Máster o incluso en asignaturas de un mismo módulo? ¿Existe

una distribución y una temporalización adecuada de los diversos contenidos de la formación? ¿Sería necesario dedicar más horas del Máster al periodo de prácticas en los centros docentes?

Con relación a estas contradicciones en los motivos por la docencia, tal y como hemos referido anteriormente en este trabajo, existen un número importante de investigaciones que identifican interrelaciones en los diferentes motivos e intereses por la elección de la profesión docente. Además, estos intereses pueden verse modificados, pudiendo considerarse que existen cambios en el pensamiento del profesorado con relación a este aspecto, y que dichos cambios merecen ser analizados, así como las diferentes causas que los puedan motivar.

Por otra parte, podemos extraer también conclusiones sobre el hecho de que un número importante de futuros profesores expresen motivos exclusivamente extrínsecos para dedicarse a la profesión docente, y relacionados en gran medida con aspectos que proporcionan un desarrollo estrictamente material. En la profesión de docente este hecho no debería de ser un fin en sí mismo. Y no debería serlo porque tener únicamente esta aspiración supone que el perfil profesional de un docente no se va a desarrollar atendiendo a los modelos que se consideran más adecuados para el ejercicio educativo, pero lo verdaderamente importante de esta cuestión es que las consecuencias de este desarrollo profesional incompleto van a recaer en el alumnado. El modelo de docente que la literatura ha tomado como referente es aquel que considera el aprendizaje de alumnos y alumnas como eje central de su ejercicio, estimándose no tan prioritarios otros aspectos, como por ejemplo los contenidos, o el obtener un alto beneficio económico por el hecho de ser profesor. Por este motivo, las administraciones educativas deberían de volcar más recursos en este periodo de formación inicial, no solo en lo que se refiere a aquellos recursos materiales y humanos necesarios para poder ofrecer la mejor formación académica posible a los futuros docentes, sino también a aquellos otros recursos que permitan hacer más atractiva la profesión docente, como por ejemplo, ofreciendo itinerarios especializados para futuros docentes en los estudios de grado, que permitan atraer así a alumnos que contemplen la docencia como una profesión donde poder desarrollar sus capacidades y emplear su talento (Hobson et al. 2010), y no solo como ocurre actualmente, cursando al finalizar el grado, un máster como el MaES, que permite obtener formación para la docencia. Este aspecto haría más atractiva la formación inicial del profesorado, resultando así más motivadora para aquellos alumnos y alumnas con niveles académicos altos (Wilson et al. 2015). Dicho planteamiento podría suponer además que el periodo de formación que transcurre en el máster podría servir para una mayor especialización en la adquisición de conocimientos pedagógico-didácticos, y en un mayor aprovechamiento de los contenidos que allí se imparten y de las prácticas que durante este periodo se realizan.

No queremos concluir este trabajo sin dejar de exponer que, en cualquier caso, una de las limitaciones importantes de este estudio es que las conclusiones del estudio son demasiado generales y no permiten extraer consideraciones de peso que apunten en una dirección clara, en este sentido, y como posible línea de futuro, consideramos conveniente continuar recogiendo datos para poder seguir profundizando sobre los motivos e intereses por la docencia del alumnado del MaES, así como también seguir profundizando en aquellos análisis que nos permitan establecer, con mayor claridad, el tipo de relación existente entre tales intereses.

Referencias

- Aguayo-Rousell, H. (2020). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista Electrónica Educare*. 24(1) 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.18>
- Alexander, D., Chant, D., & Cox, B. (1994). What motivates people to become teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 19, 5, 40–49.
- Anghelache, A. (2014). Motivation for the teaching career. Preliminary study. *Social and Behavioral Sciences*. N° 128, 49 – 53.

- Azman, N. (2013). Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678483>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology* 4, 359-373.
- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*, 48(3), 247–265.
- Brill, S. y McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention, *Politics & Policy*. 36, 750 -774.
- Brookhart, S. M. & Freeman, D.J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates, *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2014). Striving to connect and striving to learn: Influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *International Journal of Educational Research*, 65, 41–53. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.006>
- Butt, G., MacKenzie, L. y Manning, R. (2010). Influences on British South Asian women’s choice of teaching as a career: “You’re either a career person or a family person; teaching kind of fits in the middle”. *Educational Review* 62 (1), 69-83.
- Castañeda-Vázquez, C., Pérez-Cortés, A. Valdivia-Moral, P. y Zurita-Ortega, F. (2020). Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34(2), 299-314.
- Chiong, C., Menzies, L. y Parameshwaran, M. (2017), Why do long-serving teachers stay in the teaching profession? Analysing the motivations of teachers with 10 or more years’ experience in England. *Br Educ Res J*, 43, 1083-1110. <https://doi.org/10.1002/berj.3302>
- Cohen, R. M. (2009) What it takes to stick it out: Two veteran inner-city teachers after 25 years. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 471–491.
- Córdoba, F., Ortega, R. y Pontes, A. (2009). Universitarios de ciencias ante la docencia en Educación Secundaria como expectativa profesional. *Revista de Educación*, Nº 348, 401-421.
- Cross, M., y Ndofirepi, E. (2013). On becoming and remaining a teacher: Rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*. 30(1), 95–113. doi:10.1080/02671522.2013.851729
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2007). *Educational Psychology* (7th edn.). Pearson Education International.
- Fokkens-Bruisma, M. y Canrinus, E. (2012). The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249-269. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043>
- Ganchorre, A. y Tomanek, D. (2012). Commitment to teach in under-resourced schools: Prospective science and mathematics teachers’ dispositions. *Journal of Science Teacher Education*, 23, 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9263-y>
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology (Monograph)*, 28(6), 545-579.

- Gu, M. y Lai, C. (2012). Motivation and commitment: Pre-Service teachers from Hong Kong and mainland China at a training institute in Hong Kong. *Teacher Education Quarterly*, 39(3), 45-61.
- Gu, Q. y Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3, 1–18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J., y Malderez, A. (2010). International approaches to teacher selection and recruitment. *OECD Education Working Paper*, 47. <https://doi.org/10.1787/5kmbpghh6qmxen>.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-45.
- Irnidayanti, Y., Maulana, R., Helms-Lorenz, M., y Fadhilah, N. (2020). Relationship between teaching motivation and teaching behaviour of secondary education teachers in Indonesia *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 271-308. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722413>
- Jugović, I., Marušić, I., Ivanec, T. y Vidović, V. (2012) Motivation and personality of preservice teachers in Croatia, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700044>
- Koestner, R., Otis, N., Powers, T., Pelletier, L., y Gagnon, A. (2008). Autonomous motivation, controlled motivation, and goal progress. *Journal of Personality*, 76, 1201–1230.
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduate's views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Latorre, M.J. y Blanco, F.J. (2014). Percepciones del profesorado en formación sobre la formación docente. En Del Valle, M.E. (Ed.), *Experiencias en docencia superior* (pp. 343-362). ACCE.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227-248. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>
- Low, E., Ng, P., Hui, C. y Cai, L. (2017). Teaching as a Career Choice: Triggers and Drivers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.3>
- Malmberg, L. E. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18, 438–452. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.003>

- Manuel, J. y Hughes, J. (2006). "It has always been my dream": exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–24.
- Mee, M, Rogers Haverback, H. y Passe, J. (2012). For the love of the middle: a glimpse into why one group of preservice teachers chose middle grades education. *Middle Grades Research Journal*, 7(4), 1-14.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbot, L., Dallat, J., y McClune, B. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation & Research in Education*, 15(1), 17-32, <https://doi.org/10.1080/09500790108666980>
- Moreau, M. (2014): Becoming a secondary school teacher in England and France: Contextualising career 'choice'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.876310>
- Nieto, S. (2003). What Keeps Teachers Going? *Educational Leadership*, 60(8), 14-18.
- Pontes, A., Ariza, L. y Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 49-60.
- Pontes, A. y Poyato, F. (2014). El enfoque reflexivo en la formación inicial del profesorado de secundaria: Motivaciones por la docencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 445, pp.34-37.
- Pontes, A., Poyato, F.J. y Oliva, J.M. (2017). Creencias sobre los procesos educativos en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria del área de ciencia y tecnología: Diseño y características de un cuestionario. *International Journal for 21st Century Education*. 4(1), 57-75.
- Pontes A., Serrano, R. y Poyato, F. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (Extra), 533-551.
- Poveda, B.; Barceló, M. L.; Rodríguez, I.; López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53.
- Poyato, F. J., Pontes, A., y Oliva, J. (2017). Los fines de la educación científica y la formación inicial del profesorado de secundaria. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 16(1), 28-46. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen16/REEC_16_1_2_ex1007.pdf
- Richardson, P. y Watt, H. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 34.1, 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Rivkin, S., Hanushek, E., y Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417–458.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78
- Sheldon, K., y Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 152-65
- Sinclair, C., Dowson, M., y Mcinerney, D. (2006). Motivations to teach psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108, 1132–1154.

- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 36(2), 79-104.
- Stanford, B. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 75-87.
- Super, D. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist* 8, 185-190.
- Topkaya, E. y Mehmet, S. (2012), Choosing Teaching as a Career: Motivations of Pre-service English Teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 126-134.
- Watt, H. y Richardson, P. (2010). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75, 167–202.
- Watt, H. y Richardson, P. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>
- Watt, H. y Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. y Richardson, P. (2008b). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408–428.
- Wigfield y Eccles (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wilson, R., Dalton, B., y Baumann, C. (2015, March 16). Six ways Australia's education system is failing our kids. The Conversation. <https://www.theconversation.com/six-ways-australias-educationsystem-is-failing-our-kids-32958>
- Yuce, K., Sahin, E., Kocer, O. y Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295-306. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9258-9>

EL VALOR PEDAGÓGICO Y ESPIRITUAL DE LA ESCULTURA RENACENTISTA A PROPÓSITO DEL HALLAZGO DE UN CONTRATO DE EJECUCIÓN DE LAS IMÁGENES DE LA HERMANDAD DE LA VERA CRUZ DE LEBRIJA, SEVILLA, REALIZADAS POR EL ARTISTA FLAMENCO ROQUE DE BALDUQUE EN 1559

THE PEDAGOGICAL AND SPIRITUAL VALUE OF RENAISSANCE SCULPTURE REGARDING THE DISCOVERY OF A CONTRACT FOR THE EXECUTION OF IMAGES OF THE BROTHERHOOD OF THE VERA CRUZ OF LEBRIJA, SEVILLE, MADE BY THE FLEMISH ARTIST ROQUE DE BALDUQUE IN 1559

LAURA TINAJERO MÁRQUEZ*¹

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA)

RESUMEN

Roque Balduque, escultor flamenco afincado en la ciudad de Sevilla durante el siglo XVI, realizó algunas de las imágenes procesionales de Andalucía, así como retablos y otras obras escultóricas en piedra. Muchas de las obras que se atribuyen a dicho artista no cuentan con documentación que corrobore autoría, como era el caso del Cristo de Vera Cruz de Lebrija, del que faltaba documento de autoría. El pasado 10 de abril de 2023 encontramos el documento que daba fe de su autoría, de la ejecución tanto del Santísimo Cristo de la Vera Cruz como de Nuestra Señora de Consolación y un Niño Jesús de la hermandad y cofradía de Vera Cruz de Lebrija, Sevilla, en el fondo del Archivo Histórico Provincial de Sevilla, concretamente de sus protocolos notariales, con fecha de abril de 1559 y otorgado por el escultor. Tomando ese punto de partida, haremos una reflexión desde la Historia del Arte y su aplicación pedagógica en el aula sobre lo que significaron las hermandades y cofradías de la Vera Cruz para la escultura del Renacimiento y el Barroco y lo que supuso el Concilio de Trento y el Sínodo de Sevilla de 1604 del arzobispo Niño de Guevara para estas hermandades y sus cofrades y cofradas del ámbito andaluz.

Palabras clave: escultura, imágenes procesionales, arte del Renacimiento, Historia del Arte, pedagogía

ABSTRACT

Roque Balduque, a Flemish sculptor who lived in the city of Seville during the 16th century, made some of the processional images of Andalusia, as well as altarpieces and other sculptural works in stone. Many of the works attributed to said artist do not have documentation that corroborates authorship, as was the case of the Cristo de Vera Cruz de Lebrija, for which there was no authorship document. On April 10, 2023, I found the document that attested to its authorship, of the execution of both the Holy Christ of the True Cross and Our Lady of Consolation and a Child Jesus of the brotherhood and brotherhood of Vera Cruz de Lebrija, Seville, in the collection of the Provincial Historical Archive of Seville, specifically from its notarial protocols, dated April 1559 and granted by the sculptor. Taking that starting point, we will reflect from the History of Art and its pedagogy in the classroom on what the brotherhoods and brotherhoods of the True Cross meant for Renaissance and Baroque sculpture, and what the Council of Trent and the Synod of Seville of 1604 by Archbishop Niño de Guevara for these brotherhoods and their brothers and sisters in Andalusia.

Keywords: sculpture, processional images, renaissance art, History of Art, pedagogy

¹ Autora de correspondencia: Laura Tinajero Márquez. Universidad de Córdoba (España).
lauratinajero.1982@gmail.com.

1. Introducción

En las últimas décadas hemos empezado a ser conscientes de la inmensa importancia de las organizaciones religiosas, hermandades y cofradías, de personas laicas como herramientas de análisis social y económico, sobre todo desde finales del siglo XV hasta prácticamente hoy día. Normalmente podemos hallar con más facilidad estudios en torno a cuestiones artísticas y patrimoniales y, como mucho, a alguna disputa en cuanto al orden de los desfiles procesionales. Sin embargo, tanto las reglas como documentos hallados en protocolos notariales como testamentos son muy valiosos para el estudio del comportamiento humano y la evolución de las mentalidades en cuanto a su desarrollo cultural, social, político y religioso. Las reglas de estas organizaciones nos pueden proporcionar muchísima información sobre cómo era la espiritualidad de la época y cómo se organizaban los cultos de dichas agrupaciones de laicos.

Las cofradías y hermandades constituyeron, en sí mismas, el principal cauce asociativo y asistencial (también para enfermos, doncellas, etc.). Sin embargo, el Concilio de Trento (1545-1563) y el Sínodo de 1604, iniciado por el entonces arzobispo de Sevilla Niño de Guevara, fueron las principales herramientas que la Iglesia empleó para someterlas a su control, aunque dando paso a la teatralidad que caracterizaba las procesiones en diferentes fiestas litúrgicas en el siglo XVII, dando origen a lo que conocemos hoy día y fijando la doctrina definitiva que permanecería vigente hasta el Concilio Vaticano II a mediados del siglo XX.

Las agrupaciones de laicos, cofradías y hermandades, que fueron surgiendo con la advocación de la Vera Cruz, tienen una importancia capital en toda la geografía española debido a su origen medieval, tras la llegada de Fernando III el Santo a los nuevos territorios que serían desde entonces castellanos y el desarrollo de la orden franciscana, y a la antigüedad, como es evidente, de las reglas, siendo de las corporaciones religiosas de laicos más antiguas de la península. Además, fueron de las primeras hermandades y cofradías en admitir hermanas cofradas desde sus fundaciones como veremos en sus reglas.

En este caso también traemos el hallazgo del contrato de ejecución tanto del Santísimo Cristo de la Vera Cruz como de Nuestra Señora de Consolación de la hermandad y cofradía de Vera Cruz de Lebrija, Sevilla, hallado en el fondo del Archivo Histórico Provincial de Sevilla, concretamente de sus protocolos notariales, con fecha de abril de 1559 y otorgado por el escultor Roque de Balduque, dato que hasta ahora no había sido confirmado para la imagen del Cristo y que se desconocía hasta ahora que también fue escultor de la imagen de la Virgen y de un niño Jesús que portaba, una prueba documental de enorme importancia no solo para su hermandad y la ciudad de Lebrija, sino también para la historia de las devociones a la Santa Cruz y la espiritualidad del siglo XVI. Además, junto a la datación que puedan haber realizado los expertos en restauración e historia del arte, unimos la prueba irrefutable del contrato por escrito entre el artista y los cofrades con todo detalle de cómo son las imágenes, y finalmente de las fechas de ejecución y precio.

No solo contaremos con los estudios anteriormente citados que tienen relación directa con las hermandades y cofradías de finales de la Edad Media y principios de la Edad Moderna, sino que entre todos los trabajos de investigación sobre la figura de Roque Balduque hemos seleccionado para este artículo los de Antonio Albardonedo Freire, José Gestoso Pérez, Alfredo Morales Martínez, Antonio Joaquín Santos Márquez, David Caramazana Malia, José Hernández Díaz, Manuel Romero Bejarano, José Roda Peña, Jesús Porres Benavides y Jesús Palomero Páramo.

Asimismo, en este artículo no sólo mostraremos el contrato hallado y su importancia para Lebrija, además de la trayectoria del escultor flamenco desde su llegada a Sevilla, sino también la realidad espiritual y cofrade de aquella época y en especial de las hermandades de la Vera Cruz que se iban fundando hasta prácticamente el siglo XVII por toda la geografía española.

2. Las hermandades y cofradías de Vera Cruz desde la Edad Media hasta el Concilio de Trento

Las cofradías bajomedievales, tanto del XV como del XVI, eran “asociaciones de personas, hombres o mujeres, clérigos y laicos, pertenecientes o no a una misma profesión, corporación de oficio, o estamento social que se unen para diferentes fines: piadosos, benéficos, profesionales, sociales, políticos, recreativos, penitenciales, etc., con una organización más o menos amplia y determinada y bajo la advocación de un santo patrón o protector” (Sánchez Herrero, 2003, p. 21). La regla de una hermandad establecía las normas de la vida de los cofrades, tanto en la esfera pública como en la privada. En ellas podemos encontrar los objetivos y fines de la corporación, qué tenían que cumplir los cofrades para poder ser hermanos de la organización y qué tipos de hermanos podían formar parte, sus órganos de gobierno y gestión, el calendario de festividades y cultos, las actividades de caridad y la financiación de la cofradía. En definitiva, los hermanos se regían por dichas reglas con el objetivo de organizar las actividades en común dentro de la cofradía (Baños Rodríguez, 2022). Muchas personas, hombres y mujeres, decidían pagar cuota de ingreso y formar parte de la cofradía con el único objetivo de obtener misas de réquiem y ciertos actos en su funeral donde debían estar presentes todos los hermanos de dicha organización, algo plenamente importante según la mentalidad de la época y que podemos ver en los innumerables testamentos encontrados en los archivos de protocolos notariales. Por otro lado, otro de los objetivos de las cofradías, aunque no de todas ya que no podemos perder de vista que algunas sólo daban asistencia a sus cofrades, era la expiación de los pecados a través de las obras, y eso se conseguía a través de la asistencia a pobres, enfermos o difuntos, como es el caso de la Hermandad de la Santa Caridad de Sevilla o la Hermandad de Santa Ana de Triana, que se ocupaba incluso de las personas que se ahogaban en el río Guadalquivir. Muchas tenían su propio hospital para la asistencia de estas personas desamparadas por múltiples motivos, también doncellas huérfanas (como es el caso del Hospital de la Misericordia de Sevilla), y se financiaban mediante donaciones de personas con posibles, y también de las cuotas y otras ofrendas de los cofrades. Por otra parte, existían los que tenían un fin eminentemente sanitario, como el de San Lázaro para enfermos y enfermas de lepra, o Las Cinco Llagas, en principio llamado de las Cinco Plagas, de Sevilla y fundado en la calle Santiago por doña Catalina de Ribera y ampliado por su hijo a donde hoy día está la Sede del Parlamento de Andalucía, por poner ejemplos. Estas hermandades se preocupaban de incluir personal cualificado, de entre los propios hermanos, para un correcto ejercicio de las actividades de asistencia de pobres, enfermos, huérfanos, etc. En cuanto a tipos de cofrades de Vera Cruz, el caso que nos concierne, estas congregaciones tenían a los de luz y a los de sangre, que se autoflagelaban (Granado Hermosín, 2017), dependiendo del tipo de penitencia que hacían.

En su origen, aunque se alude a San Francisco de Asís y luego a la orden franciscana, realmente eran devociones de la Santa Cruz que venían de la tradición, desde la mismísima Santa Elena, madre de Constantino, y de la cual conmemoraban el descubrimiento de las reliquias de la Cruz de Cristo el 3 de mayo (Invención de la Santa Cruz), convirtiéndose la Invención de la Santa Cruz en la fiesta principal, aunque finalmente tomaría protagonismo, como seguimos viendo hoy día, la de penitencia del Jueves Santo (López-Guadalupe Muñoz, 2003-2004). Tras los franciscanos podemos también hallar esa devoción en Vicente Ferrer, convirtiendo la Cruz en el símbolo indiscutible de la cristiandad, constituyendo esos grupos de laicos bajomedievales y renacentistas hermandades de penitentes y disciplinantes a imitación de Jesucristo.

A partir de la fundación de la Vera Cruz de Sevilla, en 1380, se irían fundando cofradías de la misma advocación en todo el Arzobispado basándose en las reglas de la de Sevilla. En estas fundaciones tuvo singular importancia la posesión y guarda de los Santos Lugares por parte de la orden franciscana, especialmente los de Jerusalén.

Como ya hemos dicho, la primera cofradía de la Vera Cruz fue fundada en la Casa Grande de San Francisco de Sevilla (Nogales Márquez, 2010), y desde ahí el inicio del vía crucis, tal como se hacía en Jerusalén, y que bastante después recuperó don Fadrique Enríquez de Ribera, marqués de Tarifa e hijo de doña Catalina de Ribera (fundadora del hospital de las Cinco Llagas), cuando regresó en 1520 a Sevilla de su viaje a Jerusalén y construyó la Casa de Pilatos, de donde partían durante la Cuaresma los vía crucis, que terminaban en el humilladero de la Cruz del Campo, actualmente en el barrio de Nervión de la capital andaluza, ya que entre ambos puntos había la misma distancia que separaba el Pretorio del Calvario.

También en Valencia desde el siglo XVI nacen cofradías de la Preciosísima Sangre de Nuestro Señor Jesucristo (1535), pero al parecer las más antiguas fueron las de Orihuela y de Sagunto. Se siguen fundando por el reino de Valencia más hermandades similares durante todo el XVII y la última sería la de Benifairó de les Valls en 1757.

Por otro lado, se habla de la fundación de la hermandad de Vera Cruz en otros lugares como Toledo, de 1480, que salía con su disciplina el Jueves Santo desde el monasterio del Carmen; Madrid, ya existente en 1500, en que fundó el humilladero de San Francisco; Cabra de Córdoba, con regla de 1522; la de 1524 en el convento de San Francisco de Villalpando en Zamora; la cofradía del Puerto de Santa María, de 1525, y la cofradía de Jerez de la Frontera, de 1542; la de Granada de 1547 y la de La Rioja del mismo año, de una mayor intensidad de vida cristiana. La caridad constituye el eje principal dentro de la espiritualidad laical cofrade.

Realmente lo más distintivo de las reglas de la Vera Cruz es que imponen que los disciplinantes lo hagan públicamente, la autoflagelación de los hermanos de sangre (las mujeres, como en el caso andaluz solían tener prohibido la penitencia pública, y lo hacían en casa una vez llegaban de realizar su estación de luz) pero todo ello antes de la puesta en práctica de las normas del Concilio de Trento y del Sínodo sevillano de 1604 de Niño de Guevara. A pesar de no ser estas hermandades de Vera Cruz creaciones contrarreformistas, acaban adaptándose a las normas impuestas por el Concilio de Trento (Labarga García, 2000), como ocurrió con otros grupos de laicos y laicas, como en el caso de las beatas de las terceras reglas franciscanas o dominicas, así como emparedadas, que terminaron ingresando en la clausura de monasterios de primeras y segundas reglas.

3. La cofradía y hermandad de la Vera Cruz de San Juan de Letrán de Lebrija

Tras la conquista de Lebrija el 21 de Marzo de 1253 por Alfonso X, podemos situar el inicio y fundación de la hermandad a finales del siglo XIII debido a que fue una importante empresa del monarca castellano y sus descendientes dotar a todas las ciudades y villas posibles de una hermandad de la Vera Cruz a través de la orden franciscana o, en su defecto, alguna advocación mariana como ocurre con las llamadas vírgenes fernandinas o alfonsinas (dependiendo si fue en tiempos de Fernando III o de Alfonso X cuando aparecieran estas imágenes devocionales tan importantes en Andalucía).

No se vuelve a tener noticias de la hermandad hasta 1557, cuando Pedro Domínguez de Jarana realiza la donación de un terreno para la construcción de la capilla y la bendición misma como acreditan las escrituras que se custodian en el archivo arzobispal de Sevilla, por tanto, las imágenes de los titulares se encargan poco tiempo después como nos consta en la escritura hallada que tratamos en este artículo.

Las últimas reglas que se atesoran en el archivo de la cofradía son las de 1783, con la influencia tridentina y por supuesto del Sínodo de 1604 de Niño de Guevara, pero presuponemos que sus reglas primigenias estarían basadas en la de la hermandad y cofradía de Vera Cruz de Sevilla, por ser la primera y la que sirvió de modelo a todo el territorio peninsular.

4. El contrato de ejecución para la hermandad de Vera Cruz de Lebrija

Se trata de un documento de pacto (contrato de ejecución de obra) por parte del escultor Roque de Balduque y el mayordomo de Vera Cruz, en voz del resto de la hermandad y cofradía, Sebastián del Ojo, a fecha de abril de 1559 donde se especifica no sólo cómo será la talla del Cristo a realizar sino también la de la Virgen con un Niño Jesús. Además, se detalla el precio, veinticuatro mil maravedíes, que serán abonados en tres plazos de ocho mil maravedíes cada uno: el primero en abril, al inicio de la ejecución; el segundo en septiembre, cuando se entreguen las obras; y el último el día de Pascua. Entre los testigos se encuentran Diego de la Barrera, escribano público que redacta dichos documentos, y otros escribanos como Gaspar de Torres y Cristóbal de Ribera. Por parte de Sebastián del Ojo, Cristóbal García de Estudillo, vecino de Lebrija; y por parte de Roque Balduque, Rodrigo Díaz, entallador, residente en la collación de San Andrés en Sevilla.

Pacto: Sepan quantos esta carta bieren como yo Roque de Balduque tallador de ymageneria veçino que soy desta cibdad de Sevilla en la collación de San Andres otorgo e conosco que soy convenido e concertado con vos Sebastian del Ojo veçino de la villa de Lebrixa que estays presente por vos y en nombre e como cofrade de la cofradía de la Veracruz de San Juan de Letran de la dicha villa de Lebrixa e por virtud del poder que de la dicha cofradía teneys desta manera que yo sea obligado e me obligo de fazer la obra siguiente.

Un cristo de madera de alamo blanco con su cruz de ganchos de estatura de dos varas el cristo todo hueco porque sea liviano y (...) llevar por detrás una alcayata para quel cristo este fuerte en a cruz y al pie de la dicha cruz debe ir un monte calvario que tenga asiento e lugar de andas con una ¿? Y dos huesos y lleve sus braços con que se pueda elevar en los hombros e después de fecho e acabado tal en tan bueno como convenga tengo que ser obligado e me obligo a darlo por pintado e daros lo pintado a mi costa y quel paño del vientre del cristo vaya las orillas doradas y las potencias e quel dicho cristo se pueda quitar y poner en la cruz por si la quisieren quitar o poner.

Yten asimismo que sea obligado e me obligo por fazer y dar fecha una ymagen de nuestra señora de madera para vestida de altura de siete cuartas y media con un niño Jesus en las manos que se pueda quitar y poner y quel niño Jesus tenga en la mano un paxarito de madera y la dicha ymagen (...) salvo que sea de madera liviana y en dicha ymagen y niño con sus coronas de cuero doradas y el rostro del niño Jesus que tenga el rostro vuelto a la jente y el rostro de la ymagen de nuestra señora sea de busto rostro y no de mucha edad que tenga el pecho ancho y abultosa y que tenga un poco del tranzado para que se pueda mover bien y después de fecho tengo de obligado a la pintar y barnizarle el rostro y manos y niño Jesus y para que se pueda llevar la ymagen en proseçion lleve sus angarillas.

Las quales dichas ymagenes me obligo a las començar donde luego ya fecholadas y darlas fechas y acabadas con vista de ofiçiales conforme a buena obra en tal manera que es forma desde el mes de abril en que estamos de la fecha desta carta de fecha y acabada la dicha ymagen de nuestra señora y el cristo en fin del mes de septiembre que viene deste presente año de mill e quinientos e cinquenta e nueve años en que estamos y que los dichos plazos y acordar uno dellos yo sea obligado a entregar en esta cibdad en mi casa por vos el dicho Sebastian del Ojo (AHPSE, 1559).

Como vemos, desde un principio se conciben las tres imágenes para procesionar, y presuponemos que, con la clásica división entre cofrades de sangre y cofrades y cofradas de luz, como ocurre en el resto de las hermandades de similares características.

Se conserva también un poder notarial de los presbíteros de la hermandad de Vera Cruz de Lebrija cedido a Sebastián del Ojo para que acometa la labor de contratación a Roque Balduque para la ejecución de los tres titulares de dicha hermandad. Serían, pues, Hernando de Santiago y Pedro Álvarez, además de nombrarse a otros cofrades como Benito Vela, Juan Ramírez y Juan García.

5. Biografía y obras de Roque Balduque

Aunque no tenemos datos muy claros sobre el escultor y retablista Roque Balduque, sí sabemos que era de origen flamenco nacido posiblemente en Bolduque, término castellanizado de Bois-le-Duc (Gestoso Pérez, 1899-1908), capital de Brabante Septentrional en Holanda, pero no conocemos cuándo nació, aunque sí que trabajó hasta su muerte en 1561, justo dos años después del contrato de ejecución de obra que nos atañe en este artículo. Sabemos que ya vivía en Sevilla desde 1534 porque trabajó como escultor de las Casas Capitulares con el nombre de Roque flamenco. Sin duda, influyó sobremanera en el Manierismo y transición al barroco trayendo los modelos centroeuropeos (Caramzana Malia y Romero Bejarano, 2020).

Roque Balduque empezó a trabajar en Sevilla en el retablo mayor de la Catedral (Gestoso Pérez, 1899-1908) y que no pudo acabar, ya que le sorprendió la muerte en 1561 trabajando en el relieve de la Huida a Egipto (Porres Benavides, 2018) así como en Chiclana en el retablo de San Juan Bautista. En 1554 trabajó en Medina Sidonia en la decoración del retablo sacramental de la Iglesia Parroquial Santa María La Mayor la Coronada así como en la iglesia de Santa María y Santiago de dicha localidad, según hemos hallado escritura de realización de obras en el Archivo Histórico Provincial de Sevilla. En Medina Sidonia realizó también cinco relieves del banco alto y el grupo del calvario del ático (Gestoso Pérez, 1899-1908) que otorgó estando ya enfermo el jueves 13 de marzo de 1560. Declaró en su última voluntad las obras que tenía pendientes y de las que algunas había cobrado parte de lo acordado: un retablo para el monasterio de Santo Domingo de Jerez de la Frontera, un retablo para el monasterio de Santa María la Real en Sevilla (teniendo acabadas más de dos terceras partes del dicho retablo), la hechura de ciertas historias de esculturas para el retablo mayor de la Catedral de Sevilla de las cuales tenía terminada cierta parte (y que le quedaba por hacer el relieve de la Huida a Egipto como hemos señalado anteriormente), obras pendientes en la iglesia de Medina Sidonia y ya hechas las efigies de un Cristo, San Juan y la Virgen. Por tanto, según su última voluntad, podríamos decir que las tres imágenes de Vera Cruz de Lebrija, de las que trata fundamentalmente este artículo, ya estarían terminadas y entregadas (el contrato de ejecución era de 1559) en 1560 cuando otorgó su testamento porque no las nombra entre las obras pendientes y, además, podríamos afirmar que se tratarían de las últimas imágenes procesionales que realizó.

Entre finales de 1554 y 1556 se afianzó en Sevilla. Siendo vecino de la collación de San Andrés, realizó obras para San Román, San Lorenzo, San Gil, San Nicolás, San Vicente y San Juan de la Palma. Entre sus obras más importantes destacamos Nuestra Señora Reina de Todos los Santos y Nuestra Señora del Amparo (Porres Benavides, 2018) de la iglesia de la Magdalena. Por otro lado, también realizó la Virgen de la Granada de San Lorenzo o la Virgen de la Rosa de San Vicente. En la provincia de Sevilla, concretamente en Alcalá del Río, tenemos de su autoría el Cristo de la Vera Cruz, de la Hermandad de Vera Cruz, el Cristo del Buen Fin de la Asociación de fieles del Buen Fin y el retablo de Santa Ana. En Marchena, el Señor de la Santa Vera Cruz.

El escultor flamenco además dejó obras en Extremadura, como el retablo de la ermita de San Sebastián en Arroyomolinos; en Canarias, atribución de la Virgen de la Luz de la Catedral de San Cristóbal de La Laguna en Tenerife; en la Catedral de Lima en Perú, Nuestra Señora de la Evangelización; y Nuestra Señora de los Dolores en la Catedral de Tarma, también en Perú.

Además de escultor de imaginería religiosa, el escultor más importante de aquel momento en Sevilla, Roque Balduque, desde 1534 se encontraba trabajando en las Casas Capitulares, pero

nunca se había indicado en qué consistía su labor (Hernández Díaz, 1944). Se encontró una nota incluida en una nómina perteneciente al citado año y conservada en el Archivo Municipal de Sevilla: un pago correspondiente a la semana del 30 de marzo al 4 de abril a Roque flamenco para la ejecución de tres imágenes: San Fernando, San Leandro y San Isidoro. Además de la expresividad y maestría con que están tratados rostros y manos, hay que resaltar el inteligente y cuidado estudio del ropaje, siguiendo la norma habitual de las obras de Balduque (Morales Martínez, 1978). También debemos destacar la labor del escultor flamenco en piedra, como es el caso del crucero de mármol que ha estado desde 1942 en el depósito del Museo Arqueológico de Sevilla y que fue cedido al Museo Fernando Marmolejo de Santiponce en 2006. Hasta ese momento se desconocía el autor, pero en una restauración se atribuyó a su círculo de colaboradores (Albardonedo Freire, 2006).

El estilo de Roque Balduque se destaca por agregar a la tradición gótica tardía de mediados del XVI las innovaciones del *quattrocento* italiano utilizando motivos populares de estilo medieval e inspirados en Durero y en italianos como Marco Antonio Raimanodi (Albardonedo Freire, 2006). Sin embargo, sus cristos no están basados en la concepción anatómica representada por los escultores del Renacimiento pleno, sino que mantiene la rigidez de los modelos centroeuropeos arcaicos y sin idealización italiana.

El escultor flamenco no trabajó solo: no se conocen a todos sus colaboradores, pero sí a algunos como su discípulo Juan Giralte, de su misma procedencia. También hubo otros como Pedro de Heredia, Juan de Villalba, Francisco y Bernardino de Ortega y Andrés López del Castillo. Luego llegaron Isidro de Villoldo, Juan Bautista Vázquez y Jerónimo Hernández para renovar la estética manierista que se acostumbraba en la Sevilla (Ceán Bermúdez, 1800).

En cuanto a mecenazgo, podríamos apuntar la relación de Roque Balduque con el IV conde de Ureña, don Juan Téllez Girón, desde 1574 (Santos Márquez, 2017). De hecho, se le atribuye el retablo de la Deposición de Cristo Muerto del altar mayor de la capilla del Santo Sepulcro de la colegiata de Osuna (Palomero Páramo, 1983), aunque no hay registro documental de dicha obra que certifique la autoría de Roque Balduque. Sin embargo, sí se ha encontrado un documento en los protocolos notariales de Sevilla donde se relaciona el mecenas con el escultor flamenco: a través del criado de don Juan Téllez Girón, Alonso Montero, el 28 de marzo de 1547 en una escritura encontrada en el AHPSE sobre la hechura de dos retablos sobre la Crucifixión y la Flagelación (Santos Márquez, 2017). Este mecenas era también benefactor (patronazgo de capillas y dotación de ajuares) de los monasterios de Santo Domingo y de Madre de Dios, donde se conservan obras atribuidas a Balduque. En el caso del retablo del que se ha encontrado el contrato de ejecución, se duda de su autoría debido a las características de las imágenes que no coinciden con el estilo del escultor flamenco, y como hipótesis se ha propuesto que o bien fueron obras de los escultores de su taller o de otro artista que colaboraba con Roque Balduque por la imposibilidad de este de cumplir los plazos de entrega. Esta situación quizás pueda corresponder al hallazgo del que trata el presente artículo, ya que hasta el momento el Cristo de Vera Cruz de Lebrija sí se le atribuía a Roque Balduque por parte de los restauradores del IAPH, pero no así su Virgen, que incluso según los restauradores era una imagen del siglo XVII y en apariencia no cumple con las características de las vírgenes balduqueñas. Asimismo, como en el caso descrito de Osuna, sí que aparece en documentación notarial el contrato de ejecución de los titulares de la Hermandad de Vera Cruz de Lebrija por parte de Roque Balduque en 1559, pero no podemos confirmar que todas las imágenes fueran obra exclusivamente del escultor flamenco sin participación de otros colaboradores de su taller o de fuera de él, ya que no tenemos un documento que certifique dicha información, solo el contrato de ejecución a nombre de Roque Balduque como único escultor de los titulares de la hermandad de Vera Cruz de Lebrija. En todo caso podríamos comparar de alguna manera la imagen de la Virgen de Consolación de Vera Cruz de Lebrija con la de Nuestra Señora de la Alegría terminada por Balduque en 1558, por ser ambas de fechas muy

próximas, para la primera capilla del Hospital de la Misericordia de Sevilla, en la collación de San Andrés, y que se conoce desde 1929 que es autoría de Balduque (Roda Peña, 2022). En el caso de la imagen del Hospital de la Misericordia, sería un clásico balduquiano desde 1534: Virgen erguida con el Niño Jesús sentado sobre el brazo izquierdo, de estilo ecléctico entre el gótico tardío y el estilo más avanzado tanto nórdico como italiano (Hernán Díaz, 1944). En el caso de la Virgen de Consolación de Vera Cruz en Lebrija también va acompañada de un Niño Jesús con un pajarito en la mano, según la escritura notarial, y mirando al frente.

El cristo que más similitudes guarda con el de Lebrija es el de Villamartín, en Cádiz, también de la Vera Cruz, que está en la iglesia de San Francisco de esa localidad, atribuido por Jesús Abades y Sergio Cebaco, ambos tienen el tórax con el característico relieve de Balduque, cintura estrecha, abdomen hundido, extremidades superiores e inferiores con anatomía muscular muy resaltada, rodillas claramente huesudas, etc. También comparten los rasgos faciales duros: la frente amplia, perfil griego a nivel de la nariz, cabellos ondulados y el paño de pureza escueto y lazada con tirabuzón. En cuanto a las vírgenes, iconográficamente no se parecen las que se atribuyen a Roque Balduque y la Virgen de Consolación de Vera Cruz de Lebrija, quizás porque a lo largo de los siglos puede que haya sufrido modificaciones o, como hemos dicho anteriormente, pese a aparecer en el contrato de ejecución de 1559, no fuera finalmente realizada por Roque Balduque sino por su taller o por otro colaborador externo por cuestiones de cumplimiento de plazo; pero todo esto no deja de ser una hipótesis ya que no tenemos documentación que demuestre si hubo otros escultores implicados en esa talla mariana.

6. Aplicación metodológica: diseño de una Situación de Aprendizaje para la clase de Historia del Arte en segundo curso de Bachillerato en un centro educativo de la provincia de Sevilla.

Según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), la esencia de la materia de Historia del Arte es el análisis de los productos artísticos desde todos los puntos de vista, facetas y variables, desde la Historia y la Estilística, así como una mayor comprensión de la actualidad mediante el hecho artístico. La Historia del Arte está presente en las asignaturas que ya el alumnado ha cursado desde Educación Secundaria Obligatoria como Geografía e Historia, Filosofía, Latín, Música y Educación Plástica, Visual y Audiovisual, además de vincularse con los objetivos de etapa y las competencias clave.

Por tanto, en relación al tema que nos ocupa como es la imaginería religiosa durante la segunda mitad del siglo XVI, plantearemos actividades donde no sólo se fijen los contenidos de la asignatura con respecto a las etapas artísticas renacentistas, manieristas y barrocas, sino que el alumnado se sienta identificado con las actividades ya no sólo desde la Historia del Arte de la provincia de Sevilla en este caso, sino que intentaremos que se sientan parte del proceso de investigación que se lleva a cabo a la hora de catalogar obras de arte y tengan un contacto con la labor archivística.

En este caso las actividades, que podrían durar seis sesiones, incluyendo en ellas las actividades extraescolares, serían temporizadas a mitad de curso, antes de Semana Santa, y formarían parte del tercer bloque de la asignatura llamado Dimensión individual y social del arte, ya que se trata de que el alumnado conecte no solo con la materia y sus contenidos sino con el arte como expresión de identidad y sentimientos de pertenencia tanto individual como colectiva. Además, como hemos apuntado durante el presente artículo, podrán examinar de forma crítica la participación femenina en las hermandades de penitencia durante el siglo XVI y XVII, no sólo como cofradas sino también como escultoras. Haremos mención, como no podría ser de otro modo, a la escultora sevillana Luisa Roldán.

En cuanto a los criterios de evaluación, daremos prioridad a la participación, esfuerzo y actitud proactiva en las actividades (80% de la nota final). También se realizará un examen al finalizar las sesiones para conocer el grado de adquisición de todos los contenidos estudiados durante las mismas (20% de la nota final).

6.1. Sesión primera

Actividad 1. Debate: Mostraremos en clase imágenes de Cristo de diferentes hermandades de la provincia de Sevilla pertenecientes al escultor Roque de Balduque, siglo XVI, así como de otros escultores del siglo XVII, como Martínez Montañés, para que los alumnos y las alumnas debatan sobre las similitudes y diferencias que encuentran entre las esculturas pertenecientes al siglo XVI y el siglo XVII, así como algún Cristo identificado como de estilo manierista.

Actividad 2. Búsqueda de información en Internet: El alumnado comprobará si sus ideas previas eran correctas buscando la información en Google.

Actividad 3: Cuestionario en Kahoot proporcionado por el profesor o profesora sobre lo anteriormente estudiando en la asignatura, así como lo aprendido en la primera sesión, para que se refuerce el aprendizaje significativo y constructivo.

Competencias específicas:

1. Identificar diferentes concepciones del arte a lo largo de la historia, seleccionando y analizando información de forma crítica, para valorar la diversidad de manifestaciones artísticas como producto de la creatividad humana y fomentar el respeto por las mismas. Descriptores: CCL3, CPSAA4, CC1, CC3, CCEC1, CCEC3.2.

2. Reconocer los diversos lenguajes artísticos como una forma de comunicación y expresión de ideas, deseos y emociones, utilizando con corrección la terminología y el vocabulario específico de la materia, para expresar con coherencia y fluidez sus propios juicios y sentimientos y mostrar respeto y empatía por los juicios y expresiones de los demás. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL5, CD1, CPSAA1.2, CPSAA5, CC1, CE3, CCEC2, CCEC3.2.

6.2. Sesión segunda

Actividad 1: Búsqueda en la biblioteca del centro educativo referencias a la imaginería del siglo XVI y a la obra de Roque de Balduque. Se hará en grupos de cuatro personas.

Actividad 2: Exposición oral de resultados de cada grupo en clase, ya sea por abundancia de estos o por ausencia de ellos.

Actividad 3: Búsqueda en Dialnet de bibliografía sobre el escultor y descarga de un documento por grupo para un posterior resumen o esquema de su contenido de forma individualizada.

Competencias específicas:

4. Identificar y caracterizar los principales movimientos artísticos a lo largo de la historia, reconociendo las relaciones de influencia, préstamo, continuidad y ruptura que se producen entre ellos, para comprender los mecanismos que rigen la evolución de la historia del arte y fomentar el respeto y aprecio de las manifestaciones artísticas de cualquier época y cultura. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3.2.

5. Identificar y contextualizar espacial y temporalmente a las más relevantes manifestaciones y personalidades artísticas, analizando su entorno social, político y cultural, y sus aspectos biográficos, para valorar las obras y a sus artistas como expresión de su época y ámbito social, apreciar su creatividad y promover el conocimiento de diversas formas de expresión estética. Esta

competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CPSAA3.1, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3.2.

6.3. Sesiones tercera y cuarta

Actividad 1: Visita guiada al Archivo Histórico Provincial de Sevilla para conocer el edificio, su depósito, colecciones y organización, así como la labor de mantenimiento y restauración de los documentos que allí se encuentran.

Actividad 2: Visionado en papel y en digital del documento que tratamos en este artículo, el contrato de ejecución de las imágenes titulares de la Hermandad de la Vera Cruz de Lebrija, y la importancia que tiene un hallazgo de un contrato de ejecución de una imagen para la atribución de una obra a un escultor.

Actividad 3: Taller de paleografía para incentivar el interés por la lectura de documentos antiguos, la investigación y documentación, así como la puesta en valor del patrimonio bibliográfico y artístico. Para ello se utilizarán fragmentos de documentos sobre Luisa Roldán que se encuentran en dicho archivo para poner en valor las obras artísticas realizadas por mujeres.

Actividad 4: Elección de una hermandad y cofradía por parte del alumnado de manera individual y búsqueda de sus antiguas reglas para conocer la labor de las cofradas en el pasado de dicha corporación elegida, analizado el grado de igualdad y comparándolo con la actualidad (para ello se les facilitará bibliografía en caso de que no encuentren en Internet información).

Competencias específicas:

6. Conocer y valorar el patrimonio artístico en el ámbito local, nacional y mundial, analizando ejemplos concretos de su aprovechamiento y sus funciones, para contribuir a su conservación, su uso comprometido a favor de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, su promoción como elemento conformador de la identidad individual y colectiva, y como dinamizador de la cultura y la economía. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CE1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.2.

8. Integrar la perspectiva de género en el estudio de la historia del arte, analizando el papel que ha ocupado la mujer y la imagen que de ella se ha dado en los diferentes estilos y movimientos artísticos, para visibilizar a las artistas y promover la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL5, CPSAA3.1, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3.2.

6.4. Sesiones quinta y sexta

Actividad 1: Por grupos de cuatro, elección de una localidad de Sevilla, previa búsqueda en Internet, con la que se relacione alguna obra de Roque de Balduque.

Actividad 2: Presentación oral de resultados en grupo usando para ello el proyector para ejemplificar con imágenes lo hallado.

Actividad 3: Visita guiada a la Capilla de la Vera Cruz de Lebrija y redacción breve in situ de las impresiones sobre el lugar así como las imágenes del Cristo y la Virgen de Roque de Balduque desde el punto de vista personal, histórico y artístico, así como la comparación entre la imaginería del siglo XVI y la del siglo XVII.

Actividad 4: Examen oral o escrito sobre todo lo que se ha realizado en las distintas sesiones valorando la participación, interés y actitud proactiva del alumnado.

Competencias específicas:

3. Distinguir las distintas funciones del arte a lo largo de la historia, analizando la dimensión religiosa, ideológica, política, social, económica, expresiva y propiamente estética de la obra de arte, de su producción y su percepción, para promover una apreciación global y un juicio crítico e informado de los mismos. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CPSAA1.2, CPSAA4, CC1, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3.2.

7. Distinguir y describir los cambios estéticos y los diferentes cánones de belleza a lo largo de la historia del arte, realizando análisis comparativos entre obras de diversos estilos, épocas y lugares, para formarse una imagen ajustada de sí mismo y consolidar una madurez personal que permita mostrar sensibilidad y respeto hacia la diversidad superando estereotipos y prejuicios. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CPSAA1.1, CPSAA3.1, CPSAA4, CC1, CC3, CCEC1, CCEC3.2.

7. Conclusiones

A Roque de Balduque se le debe artísticamente la creación de un estilo iconográfico muy marcado con amplia repercusión, como hemos visto, no sólo en Andalucía sino también en América, sobre todo en cuanto a imágenes procesionales, como son los crucificados o las vírgenes con el niño Jesús, como lo son las tres imágenes de Lebrija que aparecen en el contrato de ejecución para la hermandad de Vera Cruz de Lebrija que justifica este artículo. Sus crucificados suelen llevar un paño de pureza y el prototipo proviene de los realizados a principios del XVI en Castilla por los escultores Juan de Valmaseda y Felipe Vigarny.

Por otra parte, hemos intentado resaltar la importancia de los archivos históricos y la labor imprescindible de los historiadores que se dedican a la investigación documental en ellos, sobre todo de protocolos notariales, para la comprobación de la autoría de las obras existentes. Sin embargo, es importante tener en cuenta los aportes documentales y análisis realizados por diferentes profesionales del ámbito artístico tanto de la restauración como de la Historia del Arte y su pedagogía en el aula, de los que hemos dado buena cuenta también en este trabajo. En resumidas cuentas, el exacto conocimiento de las fuentes documentales debe ser pieza fundamental dentro de nuestra metodología de trabajo investigador porque nos permite unir varias disciplinas como son la Restauración, la Historia del Arte y la Historia en este caso de la Edad Moderna.

Finalmente, y no menos importante, destacamos la importancia de las hermandades y cofradías de Vera Cruz en todo el territorio castellano desde sus primeras concepciones franciscanas hasta las tridentinas como lugares de congregación de laicos y laicas, asistencia de enfermos y enfermas, cortejos funerarios, etc., que entronca con la mentalidad finimiedieval y renacentista pretridentina más allá de lo que luego se convertirían las hermandades y cofradías, como verdadera expresión artística y no sólo devocional, durante la Contrarreforma católica.

Referencias

- Albaronedo Freire, A. (2006). Un Crucero del Taller de Roque Balduque, Procedente del Monasterio de San Isidoro del Campo en la Colección del Museo Arqueológico de Sevilla. *Laboratorio de Arte*, 19, 85-100. <http://doi.org/10.12795/LA.2006.i19.05>
- Baños Rodríguez, M. A. (2022). Análisis de la regla de la cofradía de la Vera Cruz de Camas de 1567. *XXIII Simposio sobre Hermandades de Sevilla y su provincia. Consejo General de Hermandades y Cofradías de la Ciudad de Sevilla*, 15-40.
- Caramazana Malia, D. y Romero Bejarano, M. (2020). Un retablo que hemos de hacer para la dicha yglesia a lo romano. Valencia y Viosín, creadores del retablo mayor de Medina Sidonia (Cádiz). *Archivo español de arte*, XCIII, 371, 205-220.

- Ceán Bermúdez, J. A. (1800). *Diccionario histórico-artístico de los más ilustres profesores de las Bellas Artes en España*. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Gestoso Pérez, J. (1899-1908). *Ensayo de un diccionario de artífices que florecieron en Sevilla desde el siglo XIII hasta el XVIII*. Oficina de la Andalucía Moderna.
- Granado Hermosín, D. (2017). La representación de la Pasión de Cristo: la procesión de disciplinantes en la Sevilla del siglo XVI. En J. L. Alonso, F. Joven y M. P. Panero, *La Semana Santa: Antropología y Religión en Latinoamérica III. Representaciones y ritos representados* (pp. 419-427). *Desenclavos, pasiones y vía crucis vivientes*. Ayuntamiento de Valladolid.
- Hernández Díaz, J. (1944). Iconografía hispalense de la Virgen-Madre en la escultura renacentista. *Archivo Hispalense*, 85-113.
- IAPH (2009): *Informe diagnóstico y propuesta de intervención del Cristo de la Vera Cruz de Lebrija*.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953
- Labarga García, F. (2000). *Las Cofradías de la Vera Cruz en La Rioja. Historia y espiritualidad*. Universidad de Navarra.
- López-Guadalupe Muñoz, M.L. (2003-2004): Las ordenanzas primitivas de la Vera Cruz de Granada. *Chronica Nova*, 30, 681-725.
- Morales Martínez, A. (1978). Datos acerca de la intervención de Roque de Balduque en el Ayuntamiento de Sevilla. *Archivo Hispalense*, 186, 179-182.
- Nogales Márquez, C. F. (2010). La Hermandad de la Vera Cruz de Aznalcóllar. *Los crucificados, religiosidad, cofradías y arte*, 323-340.
- Palomero Páramo, J. (1983). *El retablo del Renacimiento: análisis y evolución (1560-1629)*, Diputación de Sevilla.
- Roda Peña, J. (2022). La Virgen de la Alegría del escultor Roque de Balduque y sus retablos en la iglesia de la Misericordia de Sevilla. *Atrio. Revista de Historia del Arte*, 28, 56-77.
- Sánchez Herrero, J. (2003). *La Semana Santa de Sevilla*. Sílex Ediciones.
- Santos Márquez, A. J. (2017). Sobre el escultor Roque de Balduque y sus trabajos para el IV conde de Ureña, don Juan Téllez Girón. *Archivo Hispalense*, 393-404.

Fuentes primarias

Pacto de imaginería entre Sebastián del Ojo y Roque de Balduque, Leg. 96, oficio I, s/f, AHPSE.

Rodríguez Hidalgo, A. J., y Ortega Ruiz, R. (eds.). (2017). Acoso escolar, ciberacoso y discriminación. Educar en diversidad y convivencia. Madrid: Catarata. 144 pp. ISBN: 978-84-9097-244-1

El libro *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación. Educar en diversidad y convivencia* ha sido realizado por un equipo interdisciplinar de expertos y expertas con una amplia trayectoria en el ámbito psicoeducativo, con la finalidad de proporcionar una valiosa herramienta que pueda ayudar tanto a los y las docentes, como futuros docentes, en la comprensión y mejora de la intervención educativa en distintos niveles: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

La obra se compone de nueve capítulos en los que se ofrecen diversas claves para la comprensión del origen y las dinámicas de los fenómenos de violencia escolar y juvenil más preocupantes. Todos los capítulos presentan una estructura similar, dividida por apartados, lo que facilita mucho su lectura. Además, al final de cada uno de ellos se encuentran estrategias educativas de prevención, muy útiles para llevar al plano aplicado todo lo abordado previamente.

El capítulo 1 trata sobre el cimiento de la convivencia en los primeros años de la infancia, donde se aborda el fenómeno de la agresividad injustificada, que tiene lugar en Educación Infantil y es entendido como un comportamiento agresivo precursor del acoso, si bien aún no podemos hablar de acoso escolar o bullying.

El capítulo 2 presenta las claves necesarias para entender e identificar el acoso escolar con el objetivo último de poder prevenirlo llevando a cabo una labor conjunta en la que participe toda la comunidad educativa, donde se incluye el profesorado, el alumnado y, por supuesto, las familias. El capítulo 3 se centra en los riesgos de la violencia en el cortejo juvenil, fenómeno conocido como *dating violence*, el cual hace referencia a la violencia en las relaciones de noviazgo. Además, se exponen seis programas de prevención de la violencia en parejas adolescentes que han tenido buenos resultados cuando han sido evaluados científicamente.

Vivimos en una sociedad que se desarrolla entre dos grandes dimensiones: la física o real y la virtual o tecnológica. En el capítulo 4 se hace visible el gran impacto que las redes sociales y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen en nuestra vida, pues ya no solo hablamos de acoso, sino que hoy día puede producirse un fenómeno que cuenta con características propias, conocido como ciberacoso o cyberbullying.

El capítulo 5 continúa con la línea del anterior, abordando la intervención educativa contra el ciberacoso y los riesgos del ciberespacio. Presenta las claves de los programas educativos contra el ciberacoso, estrategias efectivas de prevención e intervención en el contexto educativo, los nuevos retos que esto supone para las escuelas y propuestas muy interesantes de prevención, como el programa Tabby y el programa ConRed.

No podemos ignorar que nuestra sociedad actual es pluricultural. Esta diversidad puede derivar en situaciones de discriminación étnico-cultural y exclusión social, que afectan en mayor medida a las minorías culturales. El capítulo 6 trata sobre estas dinámicas extremadamente dañinas cuyo principal factor precursor es el prejuicio y propone un modelo para tejer una convivencia intercultural: Modelo Educativo de Convivencia Intercultural (MECI).

Por su parte, el capítulo 7 aborda la prevención de la exclusión social del alumnado con trastornos graves de conducta, presentando estrategias y recursos que pueden ser de gran utilidad para la integración de este alumnado en el sistema educativo.

El capítulo 8 se centra en la planificación e innovación para una educación inclusiva, donde la diversidad es un hecho innegable que, a pesar de los avances, sigue presentando retos y desafíos en las escuelas. No obstante, es siempre considerada como oportunidad de riqueza y aprendizaje. Por último, en el capítulo 9 el foco de atención recae sobre la educación bilingüe, cuya impartición en Europa se hace desde el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). A lo largo del capítulo se explica este enfoque de enseñanza que conduce hacia uno de sus principales pilares: el eje intercultural.

La lectura de este libro es una fuente de riqueza e inspiración cargada de reflexiones, ideas, estrategias educativas y aprendizajes para todas aquellas personas que formen parte de alguna forma del ámbito educativo o que estén interesadas en la docencia, sobre todo profesionales que intervengan en escuelas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Este libro contiene recursos de gran utilidad y aplicabilidad en la práctica cotidiana, siempre desde una mirada psicoeducativa y basada en la evidencia científica. Por todo esto, su lectura se hace algo fundamental en docentes y en personas que están formándose, como los y las estudiantes de Grados y Másteres de Educación y Psicología. Durante el desarrollo de la práctica educativa, los y las profesionales de la educación tendrán que afrontar retos de diversa índole causados por el avance, la complejidad y la diversidad existente en nuestra sociedad actual, por lo que será conveniente contar con estrategias educativas efectivas para su abordaje, como las presentadas en las páginas de este libro.

[ISABEL MÁRQUEZ MOLLEJA¹]

¹ Autor de correspondencia: Isabel Márquez-Molleja. Universidad de Córdoba (España). m92maoli@uco.es.

Recensión: Martínez Serrano, L. M. (Ed.) (2023). *El poder y la promesa de la educación bilingüe*. Tirant Humanidades. 168 pp. ISBN: 978-84-19588-90-6

This book, edited by Leonor María Martínez Serrano and titled *El poder y la promesa de la educación bilingüe*, was published in 2023 by the publishing house Tirant Humanidades in Valencia, Spain. The main purpose of the book is to exhibit a general overview of language learning and teaching and bilingual education in the 21st century. The work, consisting of 168 pages, reunites 12 articles by a wide variety of authors who reflect upon their own conception of bilingual education and present their proposals for the integration of foreign languages in educational contexts. They also analyse some of the challenges teachers around the world face when putting these concepts into practice, especially considering the continuous changes the world is experiencing and the digitalization of education.

The first chapter of the book, titled “Tasks in English in Ordinary Spanish Taught Modules as an Inclusive Alternative to Traditional EMI”, is authored by Elvira Barrios, Luis Alejandro Lopez-Agudo and Salomé Yélamos Guerra. In this chapter, the authors argue that using EMI (English Medium Instruction) in higher education may be counterproductive due to the lack of knowledge on the teachers’ part and the negative impact it might have on knowledge acquisition. Because of this, the authors propose a task-based method that ensures students acquire knowledge of both contents and academic language. The authors state that this alternative to EMI may improve students’ competence in professional and academic English.

The second chapter consists of an article by Marta Martín-Gilete and Laura V. Fielden-Burns titled “Higher Education Learners in EMI Learning Environments: Beyond the Scope of Linguistic Needs”. In this article, the authors present the results of an ongoing research project in which, through a survey, they have enquired students about their linguistic and educational needs. The results show that students considered that it was important to develop their linguistic skills and improve their academic vocabulary. The authors propose creating educational materials that focus on the development of the four main linguistic skills, academic English teaching and the acquisition of specific vocabulary related to the subjects they study.

The third work of this book is titled “Integrated Didactic Units for CLIL Teacher Training in Higher Education” and it has been written by María-Elena Gómez-Parra and Cristinta Díaz-Martín. The authors point out the importance of teacher training in the effective implementation of the CLIL approach in learning environments. In this article, an updated proposal for the design of Integrated Didactic Units is presented. This new proposal has already been implemented on a group of trainee teachers of Primary Education at University of Córdoba and gives more importance to the linguistic aspect and the integration of content and language. Moreover, the intercultural aspect has been added to the assessment section. This update comes as a result of the evaluations of the previous templates, which determined that they needed to be revised.

The fourth chapter of the book presents an article by Antonio Jesús Tinedo Rodríguez and María del Mar Ogea Pozo titled “Didactic Audiovisual Translation (DAT) and CLIL for Teaching Physics”. In this work, the authors present a proposal that integrates the principles of Didactic Audiovisual

Translation and the CLIL approach through the subtitling of documentaries. This proposal consists of the design of a lesson plan for the teaching of the photoelectric effect. The authors argue that the use of audiovisual contents in the field of CLIL may be beneficial because it makes contents more accessible and because of the didactic nature of documentaries, making this proposal a sample of the potential of combining different disciplines.

The fifth article of this book is titled “On the Analysis of Gamification in Spanish Learning: A Case Study” and it has been written by Olivia Gutiérrez Almendros and Jerónimo Morales Cabezas. In this work, the authors reflect upon the changes Spanish as a foreign language teaching methods have experienced in recent years. The purpose of their article is to determine whether learners acquire knowledge more effectively through traditional methods or through other methods that focus on gamification. Thus, they have conducted an experiment with a group of students in which they had to complete several activities involving each methodology. The conclusion of this experiment is that, in most cases, gamified techniques are more effective than traditional methods and, therefore, its use in Spanish as a foreign language teaching should be promoted.

In the sixth chapter, an article titled “What If It Is All Just a Matter of Input? A Comparison of Written Input in CLIL and Mainstream EFL 5th-Grade Textbooks” is presented. The author of this article is Irene Castellano-Risco, and she focuses on the type of vocabulary students are exposed to in the CLIL approach and its potential differences with other methods. She presents an analysis of the written input CLIL learners receive by examining the vocabulary contained in three CLIL and mainstream EFL textbooks. The results of this study show differences between the analysed textbooks, which may have repercussions on the application of the different methodologies.

The seventh chapter is devoted to Noelia M^a Galán Rodríguez and María Bobadilla-Pérez’s article titled “Challenges to Bilingual/Plurilingual Education in Vocational Education and Training”. In this chapter, the authors offer an analysis of the main challenges that the implementation of methodologies for bilingual and plurilingual education in Vocational Education and Training poses, and they present a set of guidelines that they believe will contribute to an effective implementation of the CLIL approach in these contexts.

The eight article of this book is called “The Effects of the Pandemic on L2 Teaching: An Obstacle Race” and it has been written by Macarena Muradás Sanromán. In this article, the author analyses the impact that COVID-19 pandemic had on foreign language teaching in Spain, since students had to stay at home and cooperative learning was no longer an option. Moreover, she reviews the measures adopted by the Spanish government and how they affected teachers, students and families.

The ninth chapter consists of an article by Gabriel H. Travé González and Carmen M^a Toscano Fuentes titled “An Analysis of the Characteristics, Motivations and Training Profiles of the Language Assistants in Bilingual Schools in Andalusia”. In this article, the authors present the results of a survey they conducted in the 2020/2021 school year in order to determine the main characteristics of language assistants who came to Andalusian schools. The most important aspects that were analysed in this study were the characteristics of those language assistants, the reasons why they had decided to participate in the program and their academic background. According to the authors, determining the characteristics of language assistants is important to improve both reception processes and making the most of their capacities.

Chapter ten consists of an article titled “Analysis of Legibility Conventions and their Contribution to the Construction of an Intercultural Plurinational Society in Ecuador, written by Fátima Elizabeth Palacios Briones and Deborah Valerie Montesdeoca Arteaga. This analysis examines the didactic occupations related to legibility conventions and their interaction with the capabilities proposed in Ecuador's Elementary General Education (EGB) curriculum. Several competencies were evaluated, and correspondence was established with the construction of an Intercultural and Plurinational society. The results showed that the study project emphasizes the development of capabilities more than learning conceptual content. In conclusion, the old practices must change to prioritize learning rules so the students can apply them to any given context.

In the eleventh chapter, the same authors of chapter ten present another paper titled “Reading Comprehension in Spanish and English Language: A Comparative Study in ESPAM-MFL”. This paper aims to find a relationship between the level of reading comprehension in two languages by using a descriptive correlational design through virtual platforms. Several students of two different degrees in Ecuador participated in the study by answering questions related to a reading text, showing a better reading comprehension in Spanish than in English. It is concluded that a bilingual teaching should be implemented in pre-university stages so as to get a higher level in both languages.

The book concludes with a chapter by Carmen M. Toscano-Fuentes and Gabriel H. Travé González titled “Training Needs of Teachers in relation to the Promotion of Plurilingualism in Andalusia”. The study deals with the training needs of teachers in Andalusian bilingual public schools through the analysis and classification of 107 self-training projects of the last 5 years registered in the Colabora 3.0 platform. All of them showed to be satisfactorily achieved except for the application of materials and the motivation and linguistic competence of students. It is concluded that there is a need for further support of the bilingual teacher training process, and, for that, more institutional resources are required.

[ELIA RAMÍREZ BARROSO¹]

¹ Autor de correspondencia: Elia Ramírez Barroso. Universitat Autònoma de Barcelona (Espanya). l72rabae@uco.es

Veroz-González, M. A. (2022). Traducción Especializada e Institucional. Aproximación teórica a los textos y a la traducción en el Parlamento Europeo. Editorial Sindéresis. 131 pp. ISBN: 978-84-19199-32-4

El monográfico publicado por Veroz-González (2022) supone un aporte esencial a los Estudios de Traducción e Interpretación (Tel, en adelante) al igual que a su didáctica específica. En un mundo conectado e intercultural, es fundamental prestar especial atención a aquellos aspectos que como ciudadanos y ciudadanas de Europa nos conciernen. Los textos de carácter institucional que se producen en el parlamento tienen unas características muy específicas y es por ello por lo que se pueden considerar como un lenguaje especializado, y por ello, requiere que su traducción se aborde desde el ámbito de la Traducción Especializada.

En el primer capítulo, la autora proporciona un rico contexto que sienta las bases históricas de la traducción comunitaria. Para ello explora los principios fundacionales de la Unión Europea, el Derecho Comunitario, la organización institucional de la Unión Europea, y el régimen lingüístico. La conclusión es de especial interés porque partiendo de los precedentes anteriormente mencionados, la autora pone el foco en el que concepto de traducción comunitaria explorando la forma en la que se traduce en el ámbito de la UE, cómo es el trabajo que se lleva a cabo en la unidad de traducción del Parlamento Europeo y cuáles son los principales retos de traducción a los que deben hacer frente los traductores en el ámbito de la traducción institucional. La autora recalca las bases sistémico-funcionales de su aproximación a la traducción y la necesidad de formación especializada para traductores e intérpretes que trabajen o deseen desempeñar su labor profesional en este ámbito.

En el segundo capítulo se sientan las bases sobre la conceptualización del texto institucional, y es fundamental la forma en la que aborda esta compleja siguiendo una lógica deductiva en su argumentación. En primer lugar, la autora construye un sólido aparato teórico para conceptualizar el texto institucional, abordándolo desde la óptica traductológica. Para ello, se profundiza en los conceptos de texto, texto especializado y texto institucional. En este sentido, la autora se aproxima al texto, como hace a lo largo de toda su obra, desde una mirada sistémico-funcional. En segundo lugar, partiendo de este sólido entramado teórico que engasta la lingüística con la traductología la autora plantea un eje fundamental: ¿cómo tratar las inequivalencias de los textos institucionales? Para ello, la autora pone de relieve que la equivalencia no solo debe establecerse en el plano lingüístico, sino que es esencial que también lo haga desde el punto de vista jurídico. Se destila de este hecho que la traducción institucional implica un doble reto, y, al que además hay que sumar la propia naturaleza de estos textos (anónimos, vivos, neutros, formalistas) y las características propias de este tipo de encargos, puesto que los plazos para traducir son limitados y extremadamente breves, lo que resulta en ocasiones en abundantes calcos y préstamos. Otro reto añadido es la intertextualidad, puesto que son textos que generalmente guardan relación con otros textos jurídicos, porque aluden directamente a ellos.

Finalmente, en el tercer capítulo la autora propone un análisis de un gran valor teórico en el que profundiza en el concepto de género textual en la traducción comunitaria, explorando la propia

evolución del concepto de género textual, las características de los géneros (rasgos convencionales, función del texto, elementos de la situación comunicativa, elementos intratextuales convencionales y modelo de caracterización del género), y las clasificaciones por géneros (fronterizos, familias de géneros, supragéneros, y subgéneros). Asimismo, uno de los grandes aportes de este trabajo al conocimiento es la propuesta de situación del género textual institucional. Veroz-González (2022) añade tres géneros más a la propuesta de Garrido y Navarrete (2004) que son: comunicación al ciudadano, obras de referencia de la UE (como bases de datos terminológicas) y textos doctrinales (como Fichas Técnicas elaboradas por el Parlamento Europeo, libros de texto, etc.).

A modo de conclusión, este monográfico es un aporte esencial al campo de los Estudios de Traducción puesto que supone una base sólida sobre la que comprender los fundamentos de la Traducción Institucional, y a la vez, proporciona al lector una visión actualizada y rigurosa derivada de la minuciosa investigación de la autora sobre el género textual institucional. El cruce de miradas entre la lingüística y la traductología pone de manifiesto la fuerte relación simbiótica de ambas ciencias. Este rico análisis y los resultados derivados de la investigación hacen que la obra sea de especial valor para alumnado de grado, máster, doctorado, e investigadores y profesorado cuyas áreas de interés estén ligadas con la traducción o la lingüística del texto institucional.

[ANTONIO JESÚS TINEDO RODRÍGUEZ¹]

¹ Autor de correspondencia: Antonio Jesús Tinedo Rodríguez. Universidad de Córdoba (España). f12tiroa@uco.es.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8023-3212>