

ISSN 1139-5486

fòrum de recerca

Any 2012

XVII Jornades de Foment de la Investigació de la FCHS



Facultat
de Ciències
Humanes
i Socials

UNIVERSITAT
JAUME I

ÍNDIX

FILOSOFIA	1
La Paz Política. Una lectura desde la Filosofía para la Paz. Ismael Cortés Gómez	3
Filosofía para Niños. Cómo acercar la filosofía a niños y niñas. Guillermina Ferrer Rodríguez	21
La represión de los Crímenes Internacionales por parte de los Tribunales Nacionales: el <i>Alien Tort Claims Act</i> . Maria Chiara Marullo	35
La evolución del Ecofeminismo. Un acercamiento al deterioro medioambiental desde la perspectiva de género. Maria Medina Vicent	53
Agencia moral corporativa. Un concepto integrador. Martha M. Rodríguez Coronel	73
Sobre las dificultades para la eficacia comunicativa de los Movimientos Sociales. Repensar y actuar. Laia Marco del Prado	91
HISTÒRIA.....	109
Patrimonio y arqueología del Alcázar de Segovia: reflexiones en torno a la arquitectura de los monarcas bajomedievales. Eva Calvo Cabezas	111
El complejo cultural de la Edad de los Metales en Europa. Análisis a través de los testimonios de objetos del Bronce Final hasta la Segunda Edad del Hierro. Irene Fortes Marco	131
El Galeón de Manila San Damián (1661-1662): estructuración y organización de un galeón en el pacífico mexicano. José Miguel Herrera Reviriego	151
La legislació proteccionista espanyola davant del comerç dels immigrants maltesos de València a principis del món contemporani. Josep Cristià Linares Bayo	165
EDUCACIÓ	177
Mate-TAC. La utilització de les Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement a l'àrea de Matemàtiques. Àngel R. Garcia Bellés	179

III





- Planificació d'una Unitat Didàctica de Ciències Experimentals a partir de l'Ensenyament Protegit. **Mireia Gonell Gómez** 191
- Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. **Anna-Jordina Llorens Ferrer** 209
- Inteligencia Emocional y Bienestar Subjetivo: un estudio en adolescentes. **Verónica Andrés Cruz** 229
- Imatge i moviments a través de l'art contemporani en Educació Infantil. **Marta Almodóvar Fernández, Cristina Martínez Raurich, Clara Eugenia Rodríguez Marín, Sonia Parra Rodríguez i Estela Vidal Bellés** 243
- L'escola rural. CRA El Trescaire. **Ana Isabel Duran Polo, Anna Flors Badenes, Vanessa Altaba Tena, Felix Ramon Serra Fortea i Sergio Ponz Domingo**..... 261
- Introducció a la Llengua Espanyola. M^a **Amparo Garcés Ventura, Santiago Teruel Tomás i Jessica Marquez Safont** 277
- De l'aprenentatge cooperatiu a les comunitats d'aprenentatge. **Sonia Parra Rodríguez, Estela Vidal Bellés i Lara Zancada Arias** 289
- "Jo he entrevistat a Hoover". L'aprenentatge mitjançant la protagonització. **Mònica Gumbau Aleixandre** 307
- El patrimoni arquitectònic de l'entorn pròxim en l'ensenyament de les Arts Plàstiques. L'arquitectura de Castelló com a recurs didàctic en l'assignatura d'Educació Plàstica i Visual de l'Educació Secundària Obligatoria. **Lledó Rosas Beltran** 321
- El lenguaje oral formal en el ámbito laboral en el Programa de Cualificación Profesional Inicial. **María Soledad Sorribes González** ... 337
- Hacia prácticas inclusivas en el CEIP Francesc Roca i Alcaide. **Paula Escobedo Peiro, M^a Auxiliadora Sales Ciges y Joan A. Traver Martí** 355
- Una experiencia educativa en el aula de música de Educación Secundaria Obligatoria: formación corporal a través del área de música. **Paloma Mora Goterris y José María Peñalver Vilar** 369
- Revisión lógica y empírica para la adaptación de un cuestionario de sensibilidad intercultural. **M^a Paola Ruiz-Bernardo** 381
- Importancia de las competencias docentes según el profesorado de secundaria de la provincia de Castellón. **Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente** 403



Fracaso académico en la universidad: un estudio piloto a través de la complementación metodológica para el análisis de sus posibles causas. José Antonio Rodríguez Morales	421
La “vida” del equipo cooperativo a través del Plan del Equipo. Santiago Traver Albalat	443
CIÈNCIES DE LA COMUNICACIÓ	457
El empleo de las herramientas de la comunicación política para potenciar la imagen de las instituciones. El caso de la Diputación de Castellón. Ramón S. Pardo Baldeón	459
El acceso a la información periodística en Internet: una propuesta de mejora de las audioteclas de la radio en España. Fátima Ramos del Cano	473
Las relaciones entre periodistas y políticos durante la campaña electoral de las elecciones parlamentarias vascas de 2012, a través de Twitter. Ricardo Nadal Martínez	483
Eventos políticos en campaña electoral como herramienta de comunicación; Micropolíticos vs Macropolíticos. Diana Rubio Calero	491
Análisis de la comunicación financiera online como herramienta para la contribución a la reputación empresarial. Alba Estrada Valls, Lirios Flores Córdoba, Cristina García González y Miriam Salgado Cervera	505
Els videojocs no comercials i la NDS. Estètica, narrativa i producció dels videojocs casolans per a la consola de videojocs Nintendo DS. Vicent-Juli Iborra i Mondéjar	515
El poder de la ironía en las series de ficción. La representación de la inmigración latinoamericana en <i>Family Guy</i> y <i>American Dad</i> . Maria Medina Vicent	531
El cine posclásico en la cuerda floja de la no linealidad. El espejismo de <i>lo real</i> frente al empirismo del MRI. Teresa Sorolla Romero	553
El Branding Emocional. Una aproximación heurística y profesional a su metodología y campos de innovación. Irene Nomdedeu	575
El evento como instrumento de comunicación eficaz en la gestión del Dircom. Mónica Vicente Miravet	589
Odotipos, sus fortalezas y limitaciones. Hermes U. Prieto Mora	609

FILOLOGIA.....	621
Cajun Vernacular English. A Study Over A Reborn Dialect. Raúl Pérez Ramos	623
Welsh Language Maintenance in Education Media. Miguel Angel Pitarch Santos	633
Kinesics in Multimodal Communication: the Main Uses of Head Movements. Lorena Ripollés-Mur	643
English and Leetspeak: A Step Towards Global Nerdism? Juan María Tellería	653
Revistas <i>Postismo</i> y <i>La Cerbatana</i> , inicio de la poesía de vanguardia en la posguerra española. José Rafael Mesado Gimeno	669
El epistolario de Max Aub y Antonio Soriano (1959-1971): un acercamiento a la literatura española en el exilio. M^a Isabel Tudón Martínez	685
Anàlisi pragmaestilística de columnas periodístiques: aplicacions a l'ensenyament secundari. Sergi Serra Adsuara	711
TRADUCCIÓ I INTERPRETACIÓ.....	733
Elaboración de corpus de ONU Mujeres: extracción terminológica con memoQ y creación de glosario multilingüe. Marina Ferrari Cerisuelo	735
Estilística i traducció poètica. Estil i model de llengua en Vicent Andrés Estellés. Aina Monferrer Palmer	751
La traducción del <i>slang</i> en <i>Jackie Brown</i> (Tarantino, 1997). Ana Tamayo Masero	791
PSICOPEDAGOGIA	813
L'orientació dels estudiants amb discapacitat de la Universitat Jaume I. Irene Garcia Molina	815
Proceso cognitivo y metacognitivo en prescolares con riesgo de dificultades de aprendizaje de las matemáticas según sus padres. María Llobet Piñas, José A. Rodríguez Niño y Lorena Zorrilla Silvestre	829
Funcionamiento ejecutivo en niños de educación infantil con diferentes niveles de matemáticas valorado por los maestros. José A. Rodríguez Niño, María Llobet Piñas y Lorena Zorrilla Silvestre	839

VI





Relación entre las valoraciones del Funcionamiento Ejecutivo realizadas por los progenitores y el profesorado en alumnado de Educación Infantil. Lorena Zorrilla Silvestre, María Llobet Piñas y José A. Rodríguez Niño	851
Con-Vive y Sé Feliz. Proyecto de innovación sobre la convivencia escolar. Patricia Balaguer Rodríguez, Bárbara Esquerdo Lloret, Guillem Luna i Garcia, i M^a Teresa Vicente Monserrat	863
Técnicas y métodos para controlar el estrés docente. María Barreda Monforte y Azahara Catalán González	879
Les emocions a l'Educació Infantil. Detecció de necessitats. Sofia Bort Pastor, Ana Gimeno Martínez, Manoli Morales Recio i Clara Renau Escrig	893
Musicoteràpia amb alumnes d'Educació Especial. M^a José Arnau Gregorio, María Carbonell Ruiz i Leticia Mancheño Ferras	903
La inclusividad del alumnado con deficiencia auditiva. Natalia Chust Company, Clara Hernández Peiró y Laura Luján Parra	913
Arteterapia y educación emocional. Mini Artistas: viaje al centro del corazón. Maria Casabó Martín y Adriana García Soriano	927
El miedo escénico. Proyecto de innovación educativa. Maria Julià Jarrillo y Maria Sebastià Andreu	939
Gitanos con mayúsculas. Proyecto de innovación educativa. Lucinda Carrasco Martín, Laura Moliner Escrig, Raquel Pinazo López y Bárbara Rodríguez Ortiz	951
La inclusión de la diversidad afectivo-sexual y los nuevos modelos familiares en el ámbito educativo. Patricia Ros Zaragoza	963
Les Habilitats Socials, clau per a la millora de la convivència a les aules de l'E.S.O. Una proposta innovadora. Tamara Zafón Celades i Amanda Ballester Serrano	973
Estudi de cas sobre orientació professional i vocacional en adolescents amb Trastorn d'Asperger. Lorena Zorrilla Silvestre, Laura Bou Sospedra i Sara Robledo Vilaroig	987
Art contemporani, per què no? Marta Almodóvar Fernández, Maria del Mar Castillo Gil i Andrea Fabregat Fabregat	999
L'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Rosella Clavell Rodríguez	1019



Filosofia

La Paz Política. Una lectura desde la Filosofía para la Paz.

Ismael Cortés Gómez

Filosofía para Niños. Cómo acercar la filosofía a niños y niñas.

Guillermina Ferrer Rodríguez

**La represión de los Crímenes Internacionales por parte de los Tribunales Nacionales:
el *Alien Tort Claims Act*.**

Maria Chiara Marullo

**La evolución del Ecofeminismo. Un acercamiento al deterioro medioambiental desde
la perspectiva de género.**

Maria Medina Vicent

Agencia moral corporativa. Un concepto integrador.

Martha M. Rodríguez Coronel

**Sobre las dificultades para la eficacia comunicativa de los Movimientos Sociales.
Repensar y actuar.**

Laia Marco del Prado



La Paz Política

Una lectura desde la Filosofía para la Paz

Ismael Cortés Gómez
Ismaelcortes_@hotmail.com



[...] dicen las letras que sin ellas no se podrían sustentar las armas, porque la guerra también tiene sus leyes y está sujeta a ellas, y que las leyes caen debajo de lo que son letras y letrados (Cervantes Saavedra, 1970: 314).

I. Resumen

5



La idea de «paz política» es una propuesta que elabora la International Peace Academy¹, en el período de la Guerra Fría, como alternativa a la idea hegemónica de «paz armada». La finalidad de la paz armada es evitar la guerra entre dos países, disuadiendo al enemigo de un posible ataque mediante la acumulación y sofisticación tecnológica de material bélico. Entre los años 60 y 90 del siglo XX, ésta fue la estrategia empleada y promovida por las dos superpotencias mundiales, EE. UU. y la URSS, alimentada por la llamada “Guerra de las Galaxias” o “Conquista del Espacio”.

Ante este escenario surge la necesidad de adoptar una nueva visión de la paz que supere las concepciones de seguridad militaristas; lo cual conduce a la International Peace Academy a elaborar el concepto de «paz política», lanzando una nueva propuesta que vincula la paz con temas de justicia y derechos humanos. En la actualidad, los Estudios de Paz profundizan en la perspectiva de la «paz política» y elaboran nuevos modelos de seguridad ciudadana, analizando los conflictos en relación a cuestiones de gobernanza, legitimidad democrática, inclusión social o equidad económica.

Palabras clave: paz política, filosofía para la paz, empoderamiento pacifista, democracia, ética comunicativa, reconocimiento.

II. Introducción

En el marco de las investigaciones de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, donde realicé el Máster Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo², y donde actualmente desarrollo mi investigación de Doctorado, en este artículo me propongo clarificar el concepto de «paz política».

La tesis que defiende en este artículo es que la Investigación para la Paz necesita potenciar, como estrategia metodológica, el diálogo con las iniciativas pacíficas que llevan a cabo los colectivos sociales que luchan por el reconocimiento de su dignidad política, cultural y económica; en tanto considero que la «paz» es esencialmente una categoría normativa que persigue la ampliación de derechos y libertades ciudadanas.

A continuación desarrollo esta idea en tres puntos: el primer punto está dedicado a explorar la génesis de los conceptos elaborados por Johan Galtung, «paz positiva», «violencia estructural» y «violencia cultural», en tanto que representan conceptos fundamentales de la

¹ Desde 2008 la International Peace Academy pasó a llamarse International Peace Institute.

² En este artículo desarrollo algunos de los argumentos más relevantes con los que defendí las conclusiones de mi Tesis de Máster, titulada, *La Filosofía para la Paz ante la Teoría Social del Reconocimiento: un diálogo en clave humanista*, dirigida por los doctores Fabricio Forastelli y M^ª del Carmen Lara Nieto, leída el 27 de Septiembre en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I de Castellón.



Investigación para la Paz. En el segundo punto presento el «giro epistemológico» en el que trabajan la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz (Universitat Jaume I, Castellón) y el Instituto de la Paz y los Conflictos (Universidad de Granada), en base a los conceptos de «alteridad» y «responsabilidad», haciendo una re-lectura de la ética de Husserl y Lévinas. Finalmente, en el tercer punto reconstruyo el debate que mantienen Habermas, Honneth y Fraser en torno a la *ética comunicativa* y la *teoría del reconocimiento*, relevando los argumentos que permiten profundizar en el concepto de «paz política».

III. Objetivos

En esta disertación intentaré mostrar que la categoría de «paz política» constituye un marco de análisis complejo, que nos insta a investigar los modos de interacción entre los valores/discursos que orientan la acción colectiva e individual en el *mundo de la vida* y los marcos jurídicos que provocan sufrimiento a los seres humanos, en las formas de: desigualdad, discriminación, explotación o violencia directa.

IV. La paz positiva

Desde los años 30 a los 60 se había estudiado la paz desde la óptica de la «paz negativa»: la paz como la ausencia de guerra. El tema de estudio eran los conflictos armados entre Estados y las herramientas metodológicas empleadas eran la matemática estadística y la teoría de juegos. Algunas de las principales revistas eran *Bulletin of the Atomic Scientists* (años 40) y *Research Exchange on the Prevention of War* (años 50).

En los años 60, el fundador del Instituto de Investigación para la Paz de Oslo, Johan Galtung, introduce un importante giro analítico en la Investigación para la Paz. Galtung incorpora a los Estudios de Paz un análisis sociológico que investiga la relación entre las normas sociales institucionalizadas y los patrones culturales. En una entrevista de 1995 realizada por el investigador del Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP), José María Tortosa, Galtung decía respecto a la Investigación para la Paz: «noté que falta la cultura, el contenido, el *ethos*, el alma... me dedico más a conectar el análisis estructural con el cultural» (Tortosa, 1995: 163).

Este nuevo enfoque permite al investigador noruego dar una definición normativa de la paz, lo que en Estudios de Paz se conoce como «paz positiva». De acuerdo a este concepto, no podemos hablar de una sociedad pacífica si en su seno viven personas que no tienen satisfechas sus necesidades básicas: seguridad, bienestar, identidad y libertad (Galtung, 2003). La «paz positiva» se alza, pues, como alternativa a la «violencia estructural» (o violencia institucionalizada), que daña la



satisfacción de necesidades humanas básicas como resultado de un orden legal y/o económico de estratificación social.

De esta forma, Galtung complejiza el análisis de la paz y la violencia, poniendo de relieve que la violencia estructural no solo nos aleja de un modelo ideal de sociedad pacífica, sino que se convierte en causa de la violencia directa: ya sea en la forma de insurrecciones de bandas armadas contra el Estado (guerrillas), en la forma de Imperialismo (dominación de un Estado sobre otros) o incluso en las formas de racismo y sexismo.

En 1990, Galtung precisa aún más la sinergia entre las distintas formas de violencia, con la publicación de su artículo «Cultural Violence» en la revista *Journal of Peace Research*, en el que se refiere a

[...] those aspects of culture, the symbolic sphere of our existence exemplified by religion and ideology, language and art, empirical science and formal science (logic, mathematics)- that can be used to justify or legitimize direct or structural violence³ (Galtung, 1990: 291).

El concepto de «violencia cultural» completa el triángulo de la violencia sistémica (violencia directa, violencia estructural y violencia cultural) y abre un nuevo campo de análisis en la Investigación para la Paz, que pasa a focalizar los discursos que: por un lado, normalizan las diferencias que existen en la jerarquía social respecto del acceso a recursos materiales, intelectuales o de poder; y por otro lado, justifican los comportamientos violentos tanto de instituciones como de sujetos.

En síntesis, de acuerdo a lo expuesto podemos extraer dos conclusiones sobre la «paz positiva»:

1. La primera es que, tal y como dice Martínez Guzmán, «no vivimos en paz aunque no nos matemos directamente o no estemos en guerra» (Martínez Guzmán, 2005: 50-51; Galtung, 2003). El concepto de «paz positiva» permite visibilizar como violencia los procedimientos legales, económicos y culturales que dificultan o impiden a determinados grupos humanos el acceso a bienes, servicios, derechos y libertades básicas.
2. La segunda es que la «paz positiva» permite identificar la «violencia estructural» y la «violencia cultural» como elementos de un mismo sistema que retroalimenta la «violencia directa».

V. El giro epistemológico en los Estudios de Paz

En 1996 el filósofo Vicent Martínez Guzmán fundó la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz y el Máster Universitario Internacional en

³ Aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia –ejemplificada por la religión y la ideología, el lenguaje y el arte, la ciencia empírica y la ciencia formal (lógica, matemática)- que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia directa o estructural (traducción propia).



estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo, en la Universitat Jaume I de Castellón. Desde entonces, en estrecha colaboración con el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (IPAZ), la Cátedra UNESCO trabaja en la producción de un *giro epistemológico* en los Estudios de Paz que pivota en torno a tres ejes: el carácter productivo/creativo de los conflictos, la dimensión política y cultural de la paz y la violencia, y las competencias humanas para hacer las paces.

Desde la perspectiva que introduce el *giro epistemológico*, el conflicto es consustancial a la especie humana, debido a los diferentes puntos de vista e intereses (tanto individuales como grupales) que conviven en nuestras sociedades complejas. En esta línea de razonamiento, el investigador del IPAZ Francisco Muñoz sostiene que

como contraposición de intereses y/o percepciones, [el conflicto] está siempre presente en todas las sociedades y actividades humanas [...] el carácter positivo o negativo de los conflictos no depende de sí mismos, sino más bien de los medios que son usados cuando los abordamos (Muñoz, 2001: 28).

Inexorablemente, nuestra naturaleza social nos vincula a los demás, cuya colaboración resulta imprescindible para realizar nuestra propia vida; pero, al mismo tiempo, “*los otros*” limitan nuestra libertad de acción y decisión, representando una «resistencia» a la expansión de nuestro poder (individual o grupal). Esta visión hace que el conflicto sea un *a priori* de la actividad social y política, o sea, un marco de acción irrebasable; lo cual, nos lleva a pensar la conflictividad en términos del antagonismo constitutivo de los límites de las sociedades plurales y complejas, donde los conflictos se tornan significativos, en tanto constituyen «un orden de discusión política». En este sentido, el conflicto representa la condición de posibilidad de la política.

Esta *antropología del conflicto* conduce a la Filosofía para la Paz a preguntarse por las capacidades que posee la especie humana para resolver sus conflictos por medios pacíficos. En este sentido, las investigadoras de la Cátedra UNESCO Irene Comins y Sonia París definen la tarea de la Filosofía para la Paz como:

la reconstrucción normativa de nuestras capacidades y competencias para hacer las paces de las diversas maneras en que los seres humanos podemos hacerlas desde las diferentes culturas (Martínez Guzmán, Comins y París, 2011: 337).

Profundizando en el *giro intersubjetivo de la fenomenología* que inició Lévinas después de la Segunda Guerra Mundial, que otorga supremacía a la ética por sobre la ontología (Lévinas, 2006), la Filosofía para la Paz propone tres competencias fundamentales para pasar de una *cultura de violencia* a una *cultura de paz*: la *responsabilidad*, el *diálogo* y el *reconocimiento*. En consecuencia, partiendo de la convicción de que es en el *mundo de la vida (Lebenswelt)* donde se forman los valores y significados colectivos que otorgan legitimidad a las prácticas institucionalizadas, la reconstrucción de las *competencias para la paz*



representa una propuesta de fundamentación ética para las democracias modernas. De esta manera, la reconstrucción de las competencias para hacer las paces contribuye a lo que los investigadores del IPAZ Francisco Muñoz, Mario López y Enrique Sainz definen como *empoderamiento pacifista*:

mediante el empoderamiento se intenta restituir a las personas lo más característicamente humano: la conciencia de la relación que hay entre sus propias acciones/decisiones y las consecuencias que resultan de las mismas (López, Muñoz y Sainz, 2004: 396).

El objetivo del *empoderamiento pacifista* es que la ciudadanía tome conciencia de cuáles son sus capacidades para resolver los conflictos por medios pacíficos. Para lo cual, se propone desarrollar estrategias comunicativas y educativas que hagan frente a la instrumentalización de los recursos simbólicos por parte de las élites políticas y económicas, que acaban generando una percepción interesada de la conflictividad humana (López, Muñoz y Sainz, 2004: 398). En palabras de la investigadora del IPAZ Beatriz Molina Rueda: «El empoderamiento pacifista o fortalecimiento social se centra en el poder que las personas y los grupos ejercen sobre sus propias vidas» (Molina Rueda y Muñoz, 2004: 379).

La Filosofía para la Paz interpreta esta idea de «empoderamiento» a partir de una lectura actualizada de la *ética fenomenológica* de Husserl y Lévinas. Respecto de este enfoque filosófico fenomenológico, Martínez Guzmán define el *empoderamiento* del siguiente modo: «*Tiene el significado de que alguien recupere sus poderes, sus capacidades; tenga la responsabilidad de potenciar sus competencias, se sienta revalorizado o valorado*» (Martínez Guzmán, 2005: 133) [cursiva en el original]. En las siguientes líneas explico en qué consiste esta *responsabilidad*, y cómo se forma la *valoración de sí mismo* en relación con “los otros”.

Ya en 1807, Hegel definía en la *Fenomenología del Espíritu* (Hegel, 2010) la singular posición que ocupa el ser humano en la Naturaleza, enfatizando que mientras los demás entes se rigen por principios mecánicos de tipo físico-químico, los seres humanos organizan sus vidas de acuerdo a ideas que se materializan en el poder político del Estado (o Espíritu Objetivo que Hegel contrapone al Espíritu Subjetivo). El sistema filosófico hegeliano pone de relieve el carácter socio-político, y por lo tanto dialéctico, de la vida humana; pero al mismo tiempo, su ontología política amenaza con reducir las posibilidades de interacción humana a los límites de la legalidad producida por el poder político, conduciendo a lo que Husserl criticaba en la *Crisis de las Ciencias*:

la pérdida de la fe [del ser humano] «en sí mismo», en el ser verdadero que le es propio, un ser que no posee ya desde siempre, que no posee desde la mera evidencia del «yo soy», sino que solo tiene y solo puede tener como propio luchando siempre por su verdad, luchando por hacerse a sí mismo verdadero (Husserl, 1991: 13).



En el primer tercio del siglo XX, Husserl reaviva la filosofía fenomenológica, elaborando una filosofía de la conciencia en la que el sujeto no es producto de un sistema histórico-político, sino que él mismo es el origen de la lógica por la que se rige el *mundo de la vida*, en tanto sujeto constituyente de sentido. Esta posición fundante del sujeto representa «una actitud crítica universal frente a todo lo tradicionalmente dado de antemano, en cualquiera de sus dimensiones» (Husserl, 1991: 145). De acuerdo a esta idea, Husserl plantea la *renovación de la cultura* como un problema «ético-individual y ético-social» (Husserl, 2002: 20), que requiere la elaboración de un nuevo «modelo antropológico» que devuelva al ser humano la confianza en sí mismo, «[como] sujeto de voluntad libre, que interviene activamente en el mundo que nos rodea, que constantemente contribuye a configurarlo» (Husserl, 2002: 2).

Según Husserl, gracias a la actividad reflexiva del «yo» sobre su propia experiencia consciente, es que somos capaces de pasar de una «personalidad pre-ética» a una «personalidad ética» (Husserl, 2002: 28-30). Por lo tanto, el fundamento de la responsabilidad moral sería: «el yo [que] se valora a sí mismo, en calidad de sujeto de voluntad, como sujeto que quiere justa o injustamente y que actúa justa o injustamente» (Husserl, 2002: 27). Esta idea llevó a Husserl a definir la responsabilidad como el «deber ético de autoconfiguración» (Husserl, 2002: 24), posibilitado por la capacidad de valorar los propios actos y situarse a sí mismo como origen de los resultados de las propias decisiones/acciones (*inspectio sui*).

Sin embargo, Martínez Guzmán considera que el «paradigma de la autoconciencia» es insuficiente a la hora de explicar tanto la naturaleza como la génesis de la responsabilidad moral. En la Filosofía para la Paz, la instancia que hace posible la responsabilidad moral del «yo» no es el «yo-reflexivo», sino el «otro concreto» (Martínez Guzmán, 2010: 17), desde su concreta situación de sufrimiento. En esta línea de argumentación, la Filosofía para la Paz sustituye el «yo reflexivo» por el «nosotros dialógico», por eso habla de una *intersubjetividad constituyente* o *intersubjetividad originaria*:

En nuestra investigación retrospectiva a los orígenes del ego, afrontamos un nivel fundacional que precede la individuación autoreflexiva del *ego* en su forma concreta. Es una fundamentación que conecta el *ego* con los otros egos anterior a la individuación auto-reflexiva de cualquier ego. El tema de la intersubjetividad da un giro desde una posición YO/OTRO a una cuestión de co-constitución de mónadas⁴ (Martínez Guzmán, Comins y París, 2011: 343).

Conforme a esta interpretación, la responsabilidad no se desarrolla, principalmente, en el movimiento reflexivo de la conciencia sobre sí misma, sino en el mutuo ejercicio de darnos y pedirnos razones por lo

⁴ En el sistema filosófico leibniziano, una mónada es una unidad simple y autónoma de entendimiento que, desde su perspectiva, se representa la totalidad del mundo y se coordina intelectivamente con otras mónadas (Audi, 2004: 591).



que nos hacemos los unos a los otros (*accountability*) (Martínez Guzmán, 2005: 36-39; Martínez Guzmán, 2010: 14). En esta línea hermenéutica, la Filosofía para la Paz actualiza la ética de Lévinas, una concepción de la ética centrada en el cuerpo y el lenguaje como condicionantes *a priori* de la intersubjetividad constituyente de la responsabilidad moral, según la cual:

El *uno* está implicado en el *uno-para-el-otro* [...] significa la proximidad del Mismo y del Otro, donde la implicación del uno en el otro significa la asignación del uno por el otro. Asignación que es la propia significación de la significación (Lévinas, 2003: 58).

Tal y como reconoce Lévinas en, «Ética como filosofía Primera» (2006), esta relación intersubjetiva no se refiere a la abstracción de las reglas universales de la ley, sino que atiende al más básico derecho a ser y a la legitimidad de este derecho (Lévinas, 2006: 20); legitimidad que se expresa en el movimiento responsable del *yo* dirigiéndose a la ayuda del *otro sufriente*, incluso desobedeciendo la ley. En la conferencia, «Reflexiones para nuevos humanismos» (Martínez Guzmán, 2011), Martínez Guzmán realiza un aporte central sobre esta cuestión, al indicar que el punto de partida del *Nuevo Humanismo* no son los saberes normalizados, sino la «perplejidad» (*thaumazein*) que produce el reconocimiento del sufrimiento humano, en las formas de explotación, exclusión, pobreza o violencia directa, y los retos éticos que nos abre esta experiencia.

La problemática del «reconocimiento» constituye, pues, una preocupación central de la Filosofía para la Paz, en tanto que se ocupa de estudiar los modos de conceptualización de *sí mismo* en relación con *los otros*; y cómo el modo de verse a sí mismo, con respecto a los demás, ilumina u opaca nuestra responsabilidad frente al sufrimiento del otro (Martínez Guzmán, Comins y París, 2009: 95). Este análisis nos sitúa ante la siguiente pregunta: ¿cómo justifica el ser humano su existencia, o sea, su modo de ser en el mundo, desde un punto de vista ético?

La tarea de reconstrucción de las competencias para hacer las paces es un modo de responder a esta pregunta, ya que la *responsabilidad*, el *diálogo* y el *reconocimiento* representan no solo competencias, sino también valores o fines que orientan nuestra existencia en la búsqueda de la paz. Ahora bien, si admitimos que estos valores definen la paz, en un nivel fundamental, deberíamos admitir también que la *indiferencia*, la *intolerancia* y el *menosprecio* definen de tal modo la violencia. Así que podemos decir que la violencia comienza con la ruptura del diálogo y con la falta de reconocimiento de la propia responsabilidad ante el sufrimiento del otro.

En esta línea de investigación, la Filosofía para la Paz está interesada en el debate que mantienen abierto Jürgen Habermas, Axel Honneth y Nancy Fraser en torno a la «inclusión del Otro». Estos tres autores trabajan en una hermenéutica crítica que evalúa la ley positiva respecto del consenso social que la respalda, y respecto del proceso comunicativo



sobre el que se asienta el consenso social; contribuyendo a lo que Lévinas definió en una entrevista de 1988 realizada por Jacques Message y Joël Roman como:

La excelencia misma de la democracia cuyo liberalismo básico corresponde al incesante remordimiento profundo de la justicia: legislación siempre inacabada, siempre retomada, legislación abierta a la mejora (Lévinas, 1993: 39).

Este «remordimiento liberal», al que hacía referencia Lévinas a finales de los 80, denota simultáneamente la exclusión fáctica del Otro en las democracias liberales y el anhelo de su inclusión. La pregunta flotante aquí es quién (o quiénes) representa(n) la *alteridad* frente a la *identidad*, y qué mecanismos ofrece la democracia liberal para hacer efectiva la «inclusión del Otro». A continuación procuro responder estas dos preguntas, reconstruyendo algunos de los argumentos que considero más relevantes del debate abierto entre Habermas, Honneth y Fraser en torno a la categoría de «reconocimiento».

VI. La paz política y la lucha por el reconocimiento

En su libro titulado, *La inclusión del Otro* (Habermas, 1999), Jürgen Habermas habla de tres formas de exclusión concurrentes en las actuales democracias liberales: la explotación capitalista, la dominación machista (o el patriarcado) y la discriminación o exclusión racista. Por consiguiente, los grupos víctimas del sistema serían: la clase trabajadora, las mujeres (y el colectivo LGBT) y las “etnias” y/o nacionalidades no europeas (Habermas, 1999: 189-230). Según Habermas, especialmente desde los años 80, estos grupos se han organizado en movimientos socio-políticos cuyas protestas no se reducen a reivindicaciones de tipo económico, sino que lo que motiva estas luchas son

Las pretensiones no satisfechas históricamente, [por lo tanto] es una lucha por derechos legítimos en la que de nuevo están involucrados actores colectivos que oponen resistencia al desprecio de su propia dignidad (Habermas, 1999: 190).

La finalidad de las «luchas por el reconocimiento» (en reacción al desprecio social) no es generar espacios culturales o políticos diferenciados, sino permitir a los grupos excluidos formar parte de «una comunidad [universal] de sujetos de derecho libres e iguales» (Habermas, 1999: 189); cuyas experiencias y discursos contribuyan tanto a la comprensión que la sociedad tiene sobre sí misma, como a la constitución de un marco jurídico compartido. Según la filósofa feminista Nancy Fraser, esto se debe a que los nuevos movimientos sociales han ampliado el concepto tradicional de «injusticia social», y han comprendido que la subordinación económica está imbricada con fenómenos sociales de exclusión política y con la falta de posibilidades para la auto-representación cultural (Fraser, 2006: 52; Fraser, 2012: 11).



Como alternativa a los fenómenos de exclusión y dominación que tienen lugar en las sociedades liberales, debido a la existencia de posiciones asimétricas en las relaciones de poder económicas, políticas y/o culturales, Habermas elabora una *teoría de la democracia* crítica con los procesos fácticos de validación legislativa:

[El] Estado de Derecho no puede describirse de modo adecuado, tampoco empíricamente, sin referencia a la dimensión de validez del derecho, y a la fuerza legitimadora que tiene la génesis democrática del derecho (Habermas, 1996: 363).

Con este objetivo, Habermas define cuatro pretensiones de validez con las que se debería comprometer cualquier hablante que quiera participar en un proceso de diálogo: veracidad, inteligibilidad, verdad y corrección normativa (Habermas, 1991: 37; Habermas, 2010: 106). Además, añade a estos cuatro principios el postulado «D» y el principio «U». El postulado «D» dice:

Una norma únicamente puede aspirar a tener validez cuando todas las personas a las que afecta consiguen ponerse de acuerdo en cuanto participantes de un discurso práctico en que dicha norma es válida (Habermas, 1991: 86).

El postulado «D» se complementa con el principio deontológico de universalización «U»:

Toda norma válida debe satisfacer la condición de que puedan ser aceptadas, con libertad por parte de todos los afectados, las consecuencias y efectos colaterales que previsiblemente resulten de su cumplimiento generalizado, para la satisfacción de los intereses de cada uno (Habermas, 1991: 116).

Según Habermas, estos universales procedimentales permiten establecer «el entendimiento lingüístico como mecanismo de coordinación de la acción [social]» (Habermas, 2010: 131), donde cada hablante es un sujeto autónomo que se vincula con otros sujetos autónomos.

Ahora bien, profundizando en el principio «C» de complementariedad del que hablaba Apel en su *ética del discurso* (Apel, 1991), que «responde a la máxima formal de colaborar en la realización de (U) [la situación ideal de habla], teniendo en cuenta las condiciones situacionales y contingentes» (Apel, 1991: 261), Honneth y Fraser revisan la *ética utópica* habermasiana y critican su abstraccionismo tanto a la hora de definir el sujeto político como el escenario de acción política. Aunque ambos reconocen la gran aportación de Habermas a la teoría moral y política, al proponer la *acción comunicativa* como un campo de interacción entre el *sistema* (mercado y Estado) y el *mundo de la vida* (espacio socio-cultural donde se generan los significados colectivos), al mismo tiempo problematizan dos premisas fundamentales de su reconstrucción normativa:



1. La existencia de un sujeto político individual y neutral capaz de identificarse con el interés universal por encima de los intereses particulares que se disputan en un conflicto.
2. La posibilidad de definir un marco racional de acción política que no se vea afectado ni por el conflicto económico ni por la violencia institucional y/o cultural.

A ojos de Fraser, la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas conserva el prejuicio moderno sobre la imparcialidad de la «razón política», en la versión actualizada de una *comunidad comunicativa ideal*. Al hablar de un sujeto político neutral, estamos obviando la desigualdad formal y sustantiva que sufren determinados colectivos sociales por motivos de sexo-género, etnia, nacionalidad o clase social. Por otra parte, al hablar de un sujeto autónomo estamos invisibilizando el carácter social (y, por lo tanto, dialécticamente producido) del sujeto político. Según Nancy Fraser, las luchas por el reconocimiento desenmascaran al sujeto político ideal (o idealizado) y ponen de manifiesto que la sociedad

Tiene una estructura de clases, es decir, que institucionaliza unos mecanismos económicos que niegan de forma sistemática a algunos de sus miembros los medios y las oportunidades que necesitan para participar en la vida social en pie de igualdad con los demás (Fraser, 2006: 52).

De acuerdo a la *teoría de la acción política* que elaboran Honneth y Fraser, no podemos decir que existe una esfera autónoma de la moralidad, sino que los principios normativos que regulan la *praxis política* están definidos por sistemas de justicia que se han constituido institucionalmente como resultado de las luchas históricas por el reconocimiento (Honneth, 1997; Fraser, 2006). Este enfoque permite desarrollar una interpretación ética de los conflictos sociales, según la cual, el sujeto político se define como un sujeto colectivo, cuya acción está motivada por pretensiones legítimas de reconocimiento, dando lugar a una dialéctica social que amplía progresivamente el sistema de derechos y libertades.

Este énfasis en las luchas históricas por el reconocimiento, como motor del progreso ético-político de la Humanidad, puede ser puesto en diálogo con el concepto de «paz positiva», aportando criterios normativos para la construcción de sociedades pacíficas. En este sentido, el filósofo de la paz Vicent Martínez Guzmán reconoce que

Las rebeliones de los esclavos, la revolución del proletariado, las demandas de los movimientos feministas, indigenistas, étnicos, constituyen luchas por el reconocimiento en el marco de una concepción creativa del conflicto en la que podemos aprender a transformarlo mediante fórmulas no violentas utilizando medios pacíficos de lucha (Martínez Guzmán, 2005: 76).

En esta línea de una teoría normativa del reconocimiento, Axel Honneth habla de tres tipos de reconocimiento/menosprecio (Honneth, 1996: 14;



Honneth, 2010: 24):

1. Reconocimiento de la dignidad corporal, que se hace efectivo mediante la protección de la integridad física y la cobertura de las necesidades materiales básicas: alimentación, vestido, vivienda, trabajo y sanidad. Esta forma de reconocimiento genera en la persona autoconfianza, que se ve dañada por el maltrato (psíquico o físico), la violación sexual, la explotación laboral o la exclusión de servicios sanitarios; es decir, por aquellas agresiones (o privaciones) que restan al sujeto autonomía física.

2. Reconocimiento de la dignidad jurídica y política: este modo de reconocimiento está ligado a la inclusión del sujeto en un sistema universal de derechos, que incluiría: los derechos civiles (que protegen las libertades individuales de las usurpaciones del Estado o de otros individuos), los derechos políticos (que aseguran la participación en los procesos de deliberación política que configuran la opinión pública y/o la voluntad popular) y los derechos sociales (que garantizan una distribución justa y equitativa de la riqueza social). Esta forma de reconocimiento genera en la persona auto-respeto y se ve dañado por la exclusión o desposesión de derechos.

3. Reconocimiento de la dignidad cultural. Esta forma de reconocimiento tiene que ver con la valoración de nuestro estilo de vida, es decir, con el reconocimiento del significado de nuestras acciones en tanto miembros de un determinado colectivo social. Este modo de reconocimiento genera autoestima social (o sea, refuerza nuestro estatus social) y se ve dañado por el desprecio a nuestros valores vitales (mediante el fenómeno de estigmatización), o por la exclusión del colectivo al que pertenecemos de los espacios culturales/intelectuales en los que se producen los significados sociales.

La definición tripartita del reconocimiento que elabora Honneth permite reconstruir las distintas dimensiones de injusticia social, de acuerdo a las reivindicaciones de justicia que emprenden los propios sujetos afectados. Según Axel Honneth, el carácter normativo del reconocimiento está implicado en las luchas sociales que históricamente se han articulado en torno a exigencias de reconocimiento denegado. En palabras de Honneth: «los motivos de rebelión y de resistencia social se constituyen en un espacio de experiencias morales que brotan de la lesión de expectativas profundas de reconocimiento» (Honneth, 1997: 264).

A este respecto, la filósofa feminista Nancy Fraser sostiene que, en las democracias liberales, las tres formas de menosprecio que señala Honneth no se dan de manera aislada, sino que convergen afectando a determinados colectivos que ocupan una posición social subalterna, verbigracia: las mujeres, la clase trabajadora, los inmigrantes y las etnias no occidentales. La interpretación de Nancy Fraser permite anclar las



diversas formas de menosprecio a una misma estructura profunda que produce desigualdades de clase y de estatus:

Entonces, no se trata de postular un derecho a la estima social igual para todos, sino de definir, reivindicando la paridad de participación en la interacción social para todos, un campo de la justicia social que implique a la vez redistribución y reconocimiento, clase y estatus (Fraser, 2012: 11).

Según Nancy Fraser (Fraser, 1996: 27-31), el “género”, la “etnia” y la nacionalidad son categorías bidimensionales, de carácter cultural-valorativo y político-económico. Por un lado, implican diferencias de estatus provocadas por patrones culturales institucionalizados; y por otro lado, implican diferencias de clase provocadas por la división social del trabajo. Conscientes de esta doble discriminación, «las luchas contra el sexismo⁵ y el racismo, por ejemplo, no pretenden solo transformar el orden del estatus, pues el “género” y la “raza” también implican a la estructura de clases» (Fraser, 2006: 52).

Con este propósito, desde los años 80 acá, se han organizado diversos movimientos sociales que vienen desarrollando estrategias político-programáticas para transformar simultáneamente el orden de la producción simbólica (ligado al reconocimiento) y el orden de la producción económica (ligado a la redistribución). Estas luchas sociales han producido un discurso político que sustituye el concepto clásico de «seguridad territorial», vinculado al poder militar-estatal, por la noción de «seguridad ciudadana», vinculada a la ampliación de derechos y libertades.

VII. Conclusiones

Para concluir, cabría destacar que en el campo teórico de los Estudios de Paz, y concretamente en la Filosofía para la Paz, el diálogo con las iniciativas pacifistas que se originan en el seno de la sociedad civil supone una estrategia metodológica imprescindible, puesto que como reconoce el investigador del IPAZ, Francisco Muñoz: «una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos» (Muñoz, 2010: 45).

En esta línea, la Filosofía para la Paz reconstruye las competencias humanas para la paz (responsabilidad, diálogo y reconocimiento), como herramientas críticas al servicio de la ciudadanía para transformar la violencia social en los niveles económico, político y cultural. En palabras del filósofo Vicent Martínez Guzmán:

Se busca la recuperación del mundo de la vida cotidiana donde la coordinación de las relaciones humanas se basa en la comunicación [y el reconocimiento],

⁵ En la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz existe una interesante línea de investigación respecto a las luchas sexo-genéricas en el ámbito Hispanoamericano (Forastelli, 2012; Gámez Fuentes, 2010).

frente a la colonización de ese mundo de la vida que producen los sistemas de la economía y el poder (Martínez Guzmán, 2008: 46).



De esta forma, la Filosofía para la Paz asume la responsabilidad que tiene la Universidad como institución encargada de validar científicamente los saberes que educan formalmente a los ciudadanos y ciudadanas de las sociedades modernas. Desde este punto de vista, la misión de los Estudios de Paz es desenmascarar la violencia epistémica que se apoya en la autoridad del saber universitario para justificar prácticas racistas, sexistas, clasistas o imperialistas.

Para llevar a cabo este desenmascaramiento, el diálogo de los investigadores universitarios con los/as protagonistas de los colectivos sociales afectados por estas formas de violencia resulta de vital importancia; puesto que es en los espacios políticos de activismo crítico donde se genera un lenguaje ético que emerge de experiencias concretas de sufrimiento, a partir del cual podemos reconstruir un vocabulario filosófico que fundamente las críticas a un marco normativo que genera explotación, exclusión, dominación o incluso violencia directa de unos grupos humanos sobre otros.

VIII. Bibliografía

APEL, K.O. (1991): *Teoría de la Verdad y Ética del Discurso*. Paidós. Barcelona.

AUDI, ROBERT (2004): *Diccionario Akal de Filosofía*. Akal. Madrid.

CERVANTES SAAVEDRA, MIGUEL DE (1970): «Del curioso discurso que hizo Don Quijote de las armas y las letras», en *Don Quijote de La Mancha*. Aguilera. Madrid. pp. 313-315.

FORASTELLI, FABRICIO (2012): «Los dilemas de la diferencia desde las luchas de género y sexualidad», en *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*. Nº 12. 113-128.

FRASER, NANCY (2012): «Igualdad, identidad y justicia social», en *Le Monde Diplomatique*. Nº 201. Julio. Pág. 11.

— (2006): «La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación», en Fraser, Nancy y Honneth, Axel: *¿Redistribución o Reconocimiento?* Morata/Paideia. Madrid/A Coruña. pp. 17- 88.

— (1996): «Redistribución y reconocimiento: hacia una nueva visión integrada de justicia de género», en *Revista Internacional de Filosofía Política*. UNAM/UNED. Nº 8. Pp. 18-40.



GALTUNG, JOHAN (2003): *Paz por Medios Pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Red Guernika. Guernika.

— (1990): «Cultural Violence», en *Journal of Peace Research*. Vol. 27, Nº 3. pp. 291-305.

GÁMEZ FUENTES, MARÍA JOSÉ (2010): «La comunicación desde la perspectiva de género», en Irene Comins y Sonia París (ed.), *Investigación para la Paz. Estudios Filosóficos*. Icaria. Barcelona. pp.145-156.

HABERMAS, JÜRGEN (2010): *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta. Madrid.

— (1996): *Facticidad y validez. Sobre el Derecho y el Estado Democrático de Derecho en términos de Teoría Del Discurso*. Trotta. Madrid.

— (1999): *La inclusión del otro*. Paidós. Barcelona.

— (1991): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península. Barcelona.

HEGEL, G.W.F. (2010): *La Fenomenología del Espíritu*. Abada. Madrid.

HUSSERL, EDMUND (2002): *Renovación del hombre y de la cultura. Cinco ensayos*. Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana. Barcelona/México.

— (1991): *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Crítica. Barcelona.

HONNETH, AXEL (2010): *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz / CCCB. Buenos Aires / Barcelona.

— (1997): *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica. Barcelona.

— (1996): «Reconocimiento y obligaciones morales», en *Revista Internacional de Filosofía Política*. UNAM/UNED. Nº 8. Págs. 5-17.

LÉVINAS, EMMANUEL (2006): «Ética como filosofía primera», *A Parte Rei. Revista de Filosofía*. Nº 43. 2-22.

— (2003): *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca. Sígueme.



— (1993): «El otro, utopía y justicia», en *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*. Nº 12. pp. 35-41.

MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT (2011): «Reflexiones para nuevos humanismos», Conferencia en el Centro UNESCO ETXEA, 9 de Junio de 2011.

— (2010): «La Filosofía para hacer las Paces: fuentes filosófico-biográficas de la Investigación para la Paz», en Irene Comins y Sonia París (ed.), *Investigación para la Paz. Estudios Filosóficos*. Icaria. Barcelona. pp. 11-24.

— (2008): *El papel de la sociedad civil en la construcción de la paz: un estudio introductorio*. Icaria. Barcelona.

— (2005): *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT, COMINS, IRENE Y PARÍS SONIA (2011): «Algunos elementos fenomenológicos para una Filosofía para hacer las Paces», en *Investigaciones Fenomenológicas*, vol. monográfico 3: *Fenomenología y política*. pp. 331-348.

MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT, COMINS, IRENE Y PARÍS SONIA (2009): «La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz», en *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. UAEM. Núm. Esp. IA. pp. 91-114.

MOLINA RUEDA, BEATRIZ Y MUÑOZ, FRANCISCO. A. (2004): *Manual de Paz y Conflictos*. Universidad de Granada. Granada.

MUÑOZ, FRANCISCO. A. (2010): «Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos», en *Revista Paz y Conflictos*. Universidad de Granada. Nº 3. pp. 44-61.

— (2001): «La paz imperfecta ante un universo en conflicto», en Muñoz, Francisco A. (ed.), *La paz imperfecta*. Universidad de Granada. Granada. pp. 21-66.

MUÑOZ, FRANCISCO. A. et all. (2004): «Empoderamiento», en López MARTÍNEZ, MARIO (dir.): *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Eirene. Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada. Granada. pp. 396-398.

TORTOSA BLASCO, JOSÉ MARÍA (1995): «Pasión por la paz: entrevista con Johan Galtung», en *Revista Internacional de Filosofía Política*. N. 5. pp. 153-168.

20





Filosofía para niños Cómo acercar la filosofía a niños y niñas

Guillermina Ferrer Rodríguez
guillermina.ferrer.rodriguez@gmail.com

I. Resumen

22



Este artículo pretende ser un acercamiento tanto a la historia como a las ventajas de un proyecto educativo que tiene como objetivo principal la enseñanza de la Filosofía en edades tempranas dentro del sistema educativo. Verán con ello que no se trata de un área de estudio recién alumbrada pero lo cierto es que necesita ser mostrada y difundida por el propio valor de sus contenidos y de los valores que lleva asociados en su metodología práctica.

El programa al que haré mención muestra un cuidado específico a diferentes conceptos que podrían ser enmarcados dentro, no solo de la Educación, sino también de la Educación en valores cívicos. Tales conceptos hablan de la necesidad de instar al pensamiento reflexivo, al empoderamiento, al fomento de la comunicación para la resolución pacífica de conflictos, a la educación en valores y al fomento de la creatividad, entre otros muchos. Por todo ello y por tener muy presente la realidad multicultural, multireligiosa y multiétnica de nuestras aulas, la Filosofía para Niños se presenta como una opción de actualización al sistema educativo que tendrá como base no sólo la observación y la copia sino también la reflexión y la comunicación activa sean cuales sean esos variados contextos de partida de los que partan nuestro profesorado y alumnado.

Los resultados nos mostrarán como cambiar los referentes de relación, tanto con uno mismo y una misma como con el resto de la colectividad y el entorno, podrá generar no sólo transformaciones en la forma de pensamiento sino también en la forma de actuación procurando modelos de vida más felices, más justos y más pacíficos.

Palabras clave: Filosofía para Niños, pensamiento reflexivo, empoderamiento, fomento de la comunicación, resolución pacífica de conflictos, fomento de la creatividad.

II. Introducción

La visión actual que se tiene de la Filosofía la encasilla en los últimos niveles del sistema académico y como parte de la justificación para ello la tilda de compleja tanto en sus cuestiones de estudio como en el trato que se da de las mismas. La Filosofía es así para unos pocos privilegiados y privilegiadas capaces de manejar una terminología específica, un nivel de abstracción complejo y una especulación elevada resultando, a primera vista, una materia elitista (una adjetivación que a todas luces la empobrece más que la beneficia).

Matthew Lipman (24 de Agosto 1924 - 26 de Diciembre 2010) como otros muchos profesores y profesoras se percató de que, con esta visión, lo único que podía asegurarse en las aulas era el *aprender Filosofía* pero no el aprender a *filosofar*. De esta manera, el aprendizaje acababa y



acaba siendo una suerte de memorización que muy poco tiene que ver con la enseñanza.

A la luz de esta situación, en 1970 el profesor Lipman comenzó lo que serían las bases para el desarrollo de un proyecto llamado Filosofía para Niños (FpN)¹ con el fin de ayudar al estudiantado al desarrollo de una actitud crítica y creativa basada, entre otros fuertes pilares, en el respeto al otro y la necesidad de participación activa.

El programa, también conocido como Filosofía 3/18 por el rango de edad que abarca, aboga por una nueva concepción educativa en la que la investigación conjunta es el motor metodológico que tiene como herramientas principales el diálogo y la creatividad.

El hecho es que Lipman notó una serie de deficiencias tanto académicas como sociales, tanto de implicación lógica (realización de inferencias, deducciones o implicaciones, por nombrar algunas de ellas) como relacionales (dificultades comunicativas, falta de implicación afectiva, problemas a la hora de realizar argumentaciones críticas, entre otras) entre sus alumnos y alumnas. Concluyó que parte del problema se derivaba de fallos en el sistema educativo y aunque no dio por *perdido* a su alumnado, ya universitario, sí pensó que había que buscar alternativas dentro del curriculum escolar que atajaran esta serie de problemas desde los estadios más elementales de un sistema que consideraba un tanto difuso. Motivo y consecuencia de este sistema era la dispersión de la capacidad de reflexión en un entramado de asignaturas planteadas en los *curriculums* escolares como materias desvinculadas y también la incapacidad del alumnado a la hora de encontrar significado en las asignaturas, un significado que guardara cierta relación con su propia realidad.

Todas estas circunstancias, unidas a las específicas de cada individuo, darían como producto a un alumnado carente de interés, sin capacidad crítica e incapaz de juzgar aquello que se les contaba y aún hoy día se les cuenta en clase. Por ello, Lipman habló de la necesidad de ayudarles a descubrir el sentido de sus propias experiencias para poder extenderlas al resto de materias y de devenires vitales que se suceden e irán sucediéndose a lo largo de su existencia.

Para Lipman, las asignaturas resultaban inconexas, extrañas a las experiencias e intereses personales y carentes de sentido para el alumnado y es aquí donde entró en juego la Filosofía. La Filosofía podría ser entendida como ese nexo de unión entre diferentes asignaturas por ser, de base, una actividad reflexiva que se realiza tanto individual como conjuntamente. Además de ser un enlace, ofrece como herramienta principal desde sus mismos inicios la reflexión y la argumentación y cuenta con una ventaja añadida que es el tratar un amplio espectro de

¹ Quisiera clarificar la utilización del masculino en este artículo por tratarse de la generalización en que se ha traducido y es conocida la obra de Lipman en castellano (traducción con la que yo he trabajado). De cualquier modo, quisiera notar el hecho de ser consciente de que se trata de un falso genérico puesto que con el mismo aludimos tanto a niños como a niñas y en la medida de lo posible trataré de subsanarlo.



temáticas que pueden resultar especialmente reveladoras para alumnos y alumnas.

Para llegar ahí, para extraer una significatividad de un modo personal, el conocimiento debe ir acompañado de un interés y una reflexión sobre un abanico de opciones. En consecuencia, la búsqueda personal irá acompañada por el resto de sujetos, en este caso concreto del aula tanto en calidad de profesores y profesoras como de compañeros y compañeras. El aula y su ambiente multicultural, multiétnico y multireligioso ofrece el espacio de convivencia entre diferentes formas de entender y enfrentarse al mundo así como diferentes formas de argumentarlo. Es la palestra en la que saldrán reflexiones y actuaciones de lo más diversas. Vemos por tanto que el programa se basa en el Principio de Actividad que entiende al alumno y la alumna no como receptor pasivo de conocimientos sino como motor de su propio aprendizaje (Marín, 2000: 153)

Si los niños y niñas tienen curiosidad, capacidad de asombro y predisposición a la discusión, tienen tres requisitos indispensables para filosofar. El siguiente paso entonces será la reestructuración del *corpus* de materia al completo para ver qué pertoca y cuánto pertoca de Filosofía en los distintos niveles educativos tanto en la escuela elemental como secundaria.

La intención, por supuesto, no será hacer de los niños y niñas filósofos y filósofas, tampoco instarles a una suerte de memorización de autores y teorías. La propuesta de Lipman se basa en el ofrecimiento de una serie de herramientas y un acompañamiento durante el proceso de adquisición de las mismas que ayudará al alumnado a reflexionar desde el mismo momento en que la pregunta «¿Por qué?» haga su aparición.

Las herramientas que se tendrán presentes en la escuela para alentar todas estas intenciones serán el juego, las historias, las discusiones, etc. herramientas participativas que hablen de aquello que al alumnado le gusta o le preocupa y que hablen de todo ello de una forma comprensible y motivadora de la curiosidad que les es innata. Herramientas que les diviertan haciéndoles razonar.

Para Lipman la herramienta por excelencia para hacer posible todo ello será las novelas de Filosofía para Niños. Estas serán entendidas como un vehículo no agresivo y muy plural en el tratamiento de distintas temáticas que de otro modo, durante los debates, podrían resultar excesivamente agresivas por resultar demasiado personales. De estas novelas y el tratamiento de las mismas hablaremos en el punto 4 *material y metodología*.

III. Objetivos

Uno de los objetivos será ofrecer un *curriculum* que dé ocasión al diálogo y la crítica conjunta ofreciendo la oportunidad de unir diferentes materias y diversas formas de comprensión del mundo. La naturaleza contradictoria de las temáticas dará pie a poder realizar contradicciones,



críticas, reconciliaciones o incluso la posibilidad de abandono de las mismas (Jackson, 2003: 98).

Asimismo se tratará de un *curriculum* que preste atención a la interculturalidad y por ello a la importancia en el modo y forma de comunicación y el nivel de participación. Todo ello generará lo que sería un *modelo de curriculum propiciador de la tolerancia*. Este modelo unirá teorías educativas, actitudes solidarias, concepciones básicas, el comportamiento del claustro, la implicación de todas las comunidades participantes y los valores coherentes con la paz (Medina, 1996: 119-120).

Entre los objetivos también encontraremos el fomento del pensamiento reflexivo cuya consecución garantizará una libertad de pensamiento e irá más allá del sujeto individual hacia el bien común, tomando forma en las libertades civiles sustentadas en la democracia (con el diálogo, desde el respeto, como intercambio de ideas). Todo ello ayudará a la formación de ciudadanos y ciudadanas en aspectos cívicos. Es así como los contenidos humanísticos guardarán relación directa con los procesos y estructuras que se manejarán y trabajarán en la lectura de los libros (Naji, 2003: part 2).

Alentarles a extraer significados, mediante la implicación en la investigación, hará que más tarde se den cuenta de que aquellos que quieran guardarse necesitan de un especial cuidado en un mundo fragmentario y cambiante como el nuestro, un mundo muchas veces extraño en el que no suelen existir significados absolutos. De igual modo se demostrará que no sirve sólo escuchar o hablar de teoría sino que también se requiere una implicación práctica para poder asimilar conceptos y tomar decisiones ligadas a actuaciones consecuentes.

IV. Material y metodología

El *curriculum* básico ofrecido por Mathew Lipman está basado en una serie de novelas de Filosofía para Niños junto a unos manuales para los docentes así como un programa de formación para los profesores y profesoras. Con este modelo de *curriculum* se dejará de lado el texto tradicional y se sustituirá por la novela filosófica. Los docentes iniciarán también un proceso de aprendizaje que les hará abandonar el sistema tradicional (sistema que se apoya en una suerte de *orden textual*, en el que los conocimientos que se enseñan se limitan a los suyos propios o a los contenidos entre las páginas de un libro teórico).

Tabla 1. Novelas del *curriculum* de Filosofía para Niños

PREESCOLAR	<i>Elfie</i>	Manual del profesorado: <i>Relacionando nuestros pensamientos</i>
7-8 AÑOS	<i>Kio y Gus</i>	Manual del profesorado: <i>Asombrándose ante el mundo</i>

9-10 AÑOS	<i>Pixie</i>	Manual del profesorado: <i>En busca de sentido</i>
11-12 AÑOS	<i>El descubrimiento de Harry Stottlemeier</i>	Manual del profesorado: <i>Investigación filosófica</i>
13-14 AÑOS	<i>Lisa</i>	Manual del profesorado: <i>Investigación ética</i>
15-16 AÑOS	<i>Suki</i>	Manual del profesorado: <i>Escribir: cómo y por qué</i>
17-18 AÑOS	<i>Mark</i>	Manual del profesorado: <i>Investigación social</i>

1) Preescolar -7 años: El objetivo principal es adquirir lenguaje prestando atención a las formas de razonar que podemos ver en las conversaciones cotidianas de los niños. A su vez, se pretende intensificar la conciencia perceptiva y compartir diferentes perspectivas a través del diálogo. Con ello se intentará aprender a clasificar y razonar los sentimientos.

2) 7-8 años: Los protagonistas hablan del asombro y el descubrimiento del mundo y de las dudas que pueden plantear aquellas cosas que siempre tomamos como evidentes. La peculiaridad reside en que Gus es una niña ciega. El objetivo principal es seguir introduciendo al alumno en un razonamiento formal y a su vez prestar atención a las estructuras del lenguaje (semánticas y sintácticas) como lo son la ambigüedad, los conceptos que establecen relaciones y ciertas nociones filosóficas como la causalidad, el espacio, el número, la persona, la clase o el grupo. Se intentará estimular el razonamiento sobre la naturaleza y se aplicarán las destrezas de razonamiento no sólo a problemas filosóficos sino también a tópicos científicos.

3) 9-10 años: Los objetivos de la novela son razonar sobre diferentes maneras de conocer las cosas, el papel del lenguaje en el conocimiento, el manejo de metáforas y analogías, los conceptos de clase, grupo y familia, las relaciones entre las personas y entre los conceptos, etc. En definitiva estimular la curiosidad innata de los niños y hacer que ésta genere preguntas.

4) 11-12 años: El objetivo principal es la adquisición de comprensión acerca de los fundamentos del razonamiento de la lógica formal e informal. Pese a introducir algunos de los problemas centrales de la Filosofía, estos instrumentos de razonamiento y pensamiento crítico se mostrarán aplicables a otras áreas de conocimiento (matemáticas, ciencias sociales o lenguaje por nombrar algunas de ellas). Para ello se muestran diferentes tipos de pensar y actuar en relación a los sucesos que acontecen en la novela tanto dentro como fuera de la escuela (y en los que los niños y niñas pueden reconocerse). La novela nos ofrece un



modelo de diálogo entre niños y entre niños y adultos en los que se valora la indagación, el razonamiento, la imaginación, las diversas formas de pensamiento, etc. sobre la base de que los niños son capaces de aprender unos de otros.

Esboza a su vez cómo sería formar parte de una comunidad pequeña donde los niños se respetaran los unos a los otros y participaran de investigaciones cooperativas.

5) 13-14 años: Lisa es una novela de investigación sobre la ética, el lenguaje y los estudios sociales que puede entenderse como una continuación del *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*. En ella se tratarán conceptos como la mentira, la verdad, la justicia, la naturaleza de las normas y las reglas sociales, los derechos de los niños, la discriminación sexual y laboral y los derechos de los animales. El objetivo será establecer las relaciones entre la lógica y la moral y se pretende ayudar al alumnado a buscar justificación tanto de sus creencias como de lo que Lipman llamó: posibles desviaciones en los patrones morales de conducta.

6) 15-16 años: En la novela los protagonistas de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* ya han crecido y van a secundaria. Tratará del bloqueo en la escritura y cómo superarlo cuando a Harry le piden escribir una redacción en prosa y poesía. De este modo, se enlaza la escritura con temas relacionados con la misma como pueden ser la dotación de sentido, la experiencia, la relación entre escribir y pensar, los criterios para valorar la escritura, la naturaleza de la definición y la diferencia entre arte y artesanía.

7) 17-18 años: En la novela un niño de secundaria es acusado de vandalismo. La clase intentará averiguar quién es el culpable mediante una investigación en la que se tratarán temas sociales tales como la función de la ley y la burocracia, la naturaleza del ser humano, el crimen en las sociedades contemporáneas, la libertad individual y las concepciones de la justicia. Vemos que se tratarán pues temas vitales para la conformación de una sociedad democrática, las consecuencias del uso de la violencia, la diferenciación de clases sociales, la distribución de la riqueza, el papel de la justicia, etc. Con ello se pretende dar refuerzo y continuar con las habilidades de pensamiento y sus técnicas (se han ido tratando en los niveles anteriores) por eso trata temas éticos, lógicos, epistemológicos, metafísicos, etc.

Con los manuales se prestará ayuda al profesorado en forma de estrategias y planes de discusión que susciten y encaucen el diálogo (en aras de la comprensión de aquellos conceptos que se hayan decidido investigar).

Para todo ello y a modo de resumen enumeraré los pasos metodológicos que se hacen necesarios:

- Hay que sacrificar la terminología, los tecnicismos propios de la Filosofía, para hacerla accesible.



- Abandonar el texto tradicional para sustituirlo por la novela filosófica basada en el diálogo en vistas a la cooperación intelectual en el aula.
- Preparar al profesorado para la nueva tarea que tendrá que llevar a cabo, el nuevo planteamiento de clase, la dispersión controlada de la autoridad en el aula, etc. para enseñarnos como docentes y enseñarnos a exponer que existen muchas posibilidades (todo ello sin caer en la facilidad del relativismo).
- Aunar teoría y práctica para una correcta comprensión y asimilación y hacer ver la necesidad de ser coherentes. Aprender Filosofía era para Lipman como aprender una nueva lengua: la aplicación es la única forma de llegar a una correcta comprensión y asimilación de los conceptos (Lipman, 1992: 25, 38).

Cada episodio del texto será leído en voz alta y la comunidad en su conjunto (el aula en su conjunto) realizará preguntas acerca de él, de modo que cada voz y cada juicio emitido tendrá el mismo valor, será oído y respetado por todos y todas en base a la exigencia de argumentación en la emisión de juicios. Se tratará pues de «Un conocimiento que busca que la persona no sólo sepa y sepa hacer sino que sea consciente de qué conoce, qué siente, qué le impulsa, por qué actúa y qué barreras subjetivas se interponen a la acción». (Oliver Vera, 2009: 65).

El modelo socrático de los inicios de la Filosofía occidental volverá a aparecer en esta propuesta bajo la necesidad de debate y la argumentación en el aula como recursos para la preparación en el razonamiento filosófico. Estas discusiones que surgirán en la clase serán entendidas como dialécticas que buscan la verdad más que la victoria.

V. Resultados

¿Por qué vale la pena alentarles a dar razones? Porque éstas son el motor de nuestra actuación diaria, porque hay que estar preparado para dar razones sobre nuestras razones y creencias llegado el caso y porque las creencias que decidamos guardarnos deberán ser sólidas así que cuantas más razones las sustenten mejor (al fin y al cabo vamos a actuar diariamente basándonos en ellas).

El lugar donde todo ello debe mostrarse es el aula, un hervidero de estilos de pensamiento motivados por las circunstancias concretas de la propia vida. En el aula se conformará una comunidad de investigación donde los niños y niñas aprenderán participando y explorando posibilidades. Es allí donde se procurará fomentar la comunicación (tanto verbal como física). Atenderles generará en ellos y ellas confianza en el valor de su pensamiento y en su potencial, en sus emociones y en su vida. Esto alimentará la receptividad a la comunicación y el profesorado también aprenderá, con ellos y ellas, el valor de permanecer abierto a nuevas formas de pensamiento.



El programa hablará pues de un aprendizaje de contenidos y emociones (para el profesorado y para el alumnado): educar en el saber (inteligencia académica), educar en el saber hacer (inteligencia creativa) y educar en el saber ser (inteligencia social y emocional) (Fernández Domínguez y otros, 2009: 42).

Cuatro son los objetivos pedagógicos y metodológicos que podemos extraer del programa:

- 1) Hacer que los niños y niñas piensen por sí mismos y por sí mismas.
- 2) Utilizar la reflexión como herramienta para encontrar sentido a la experiencia.
- 3) Evitar el adoctrinamiento y buscar activamente un compromiso con la investigación. De tal manera que lleguemos a ser conscientes de nuestra capacidad para generar pensamientos productivos y consistentes.
- 4) Fomentar la comunicación.

Estos objetivos pueden ser fácilmente incluidos en una corriente en busca de una educación activa para la Paz en la que señalaríamos la primacía de un desarrollo integral y justo de las personas y de la sociedad, la educación en el desarme físico y moral, la educación en una respuesta pacífica que aluda directamente a una armonía personal, social y ambiental, la educación en el mundialismo y el globalismo y, por último, la importancia de técnicas racionales en la resolución pacífica de conflictos a través de la inclusión de la Filosofía como herramienta para compendiar todos estos puntos.

Children possess a natural wondering for the world and think about things that adults no longer show an interest for. According to Lipman, this voice of the child adds a creative value to the critical one. Together with critical thinking, this voice is the basis for an ethical dialogue. (Vansieleghem, 2006: 176).²

La Filosofía ayudará a mejorar en las capacidades (académicas, de razonamiento y actitudinales) teniendo en cuenta la necesidad de generar en el aula un ambiente de búsqueda y reflexión basado en un compromiso que, de ser conseguido, cruzará los límites de la clase. Así la comunidad de investigación (el aula) desde la que se trabajará mostrará, discutirá y generará valores éticos y transformará las aulas en espacios de autoridad compartida en lo referente a la manifestación de opiniones y la decisión de modificarlas en el plan de trabajo inicial (establecido por el profesorado). Se creará una enseñanza recíproca y colaborativa que incluirá tanto al alumnado como al profesorado por mediación de la metodología de las comunidades de investigación.

Tales comunidades son las encargadas de introducir la creatividad individual y colectiva en el aula (así como la unión entre las reglas y la improvisación) en la formación de una agrupación dialógica con

² «Los niños tienen un interés natural acerca del mundo y piensan en cosas por las que los adultos no mantienen un interés duradero. Según Lipman, esta voz del niño, agrega un valor creativo a la crítica. Junto con el pensamiento crítico, esta voz es la base para un diálogo ético.» (Vansieleghem, 2006: 176) Traducción propia.



procedimientos afines a la investigación más un compromiso de exploración y creación participativa (y no sólo de formulación de opiniones dentro de un grupo).

Ello nos llevará a las ventajas de una pedagogía general y una pedagogía social en las que las reglas se mantendrán dentro de una estructura de *feedback*, en la que se internalizan y externalizan las reglas de ese discurso de la comunidad. Este modo de dar clase representa las reglas y formas de relación del conocido juego social (sin evitar el conflicto pero aprendiendo a gestionarlo). Todo esto nos recuerda los estudios de la doctora Sonia París respecto a la búsqueda de una educación en la interpretación positiva de los conflictos. En palabras de la autora, el conflicto es dinámico y por tanto está esencialmente sujeto a reinterpretación y cambio. Se trata de un proceso natural en las formas de relación personal y social y, por tanto, una buena gestión repercute en un crecimiento personal e interpersonal dentro de un proceso de aprendizaje (París, 2009: 31). Ese conflicto es entendido como parte de las relaciones humanas. Las comunidades de investigación abogan por una visión positiva del mismo al crear un ambiente de trabajo basado en el respeto, la construcción común de conceptos y la sensación de seguridad.

Prestar atención a las necesidades ajenas, indignarnos ante las injusticias, aprender a darnos un momento de reflexión previo al posicionamiento y la actuación, son algunas de las emociones y formas de controlarlas que ayudan al desarrollo de elecciones morales adecuadas. Como vemos, tales valores van unidos tanto a procesos y desarrollos cognitivos como emocionales. Las emociones forman parte del proceso de búsqueda de la percepción y comprensión de la realidad que, de otro modo, quedaría relegada a una visión parcial de las situaciones. Las emociones y el intelecto no sólo se acompañan sino que se complementan. Esta visión es la que encontramos también en los estudios de la doctora Irene Comins al hablar de la equitativa importancia que tienen, a la hora de abordar el *currículum*, tanto un punto de vista cognitivo o conceptual como un enfoque afectivo y actitudinal (Comins, 2009: 203).

Resulta de vital importancia en la investigación moral tratar el conflicto basándonos en la ausencia de adoctrinamiento y de reglas morales. Para ello el programa hará uso de una metodología que no deje de lado la sensibilidad a la diferencia y el manejo de la misma mediante el respeto de las opiniones, la capacidad de empatía, el razonamiento coherente, las alternativas creativas, la percepción y la atención a los detalles y la singularidad. Todo ello generará en el alumnado y el profesorado un crecimiento personal, un autocontrol y un respeto hacia sí mismo y hacia el resto. En la base de todo ello encontraremos la creencia en el reconocimiento del otro y la otra como seres humanos competentes a la hora de actuar como interlocutores en un diálogo.

Tabla 2. Resumen



Objetivos	Aprender a pensar	Aprender a actuar coherentemente	Estimular el pensamiento complejo	Desarrollar habilidades y destrezas de aprendizaje cooperativo	Generar comprensión y aprender a valorar
Razones pedagógicas	Fomento del interés en el aula	Atención a aspectos académicos y emocionales	Descubrimiento y reflexión de valores	Importancia de la creatividad	Importancia de la comunidad en el desarrollo del pensamiento crítico
Pasos metodológicos básicos	Sacrificio de la terminología	Abandono del texto tradicional	Preparación del profesorado		Unión de la teoría y la práctica
Modo	Lectura de textos adaptados		Diálogo reflexivo		
Conceptos significativos a tratar	Empatía	Cooperación	Respeto	Pensamiento crítico reflexivo (rigor intelectual)	
	Compromiso	Coherencia	Creatividad	Comunicación	
	Emociones	Cuidado	Autoestima	Motivación	
	Resiliencia	Asertividad	Resolución pacífica de conflictos		Decisión
	Responsabilidad	Esfuerzo	Implicación	Tolerancia	Etc.

VI. Conclusiones

Las ventajas que el programa nos ofrece son múltiples y han sido desglosadas a lo largo de este artículo. A modo de compendio, resumiré algunas de ellas.

- Por un lado, serán conscientes de la cantidad de cosmovisiones del mundo que existen en la realidad de nuestras aulas. Aprenderán nuevas formas de entender el mundo y de convivencia basadas esencialmente en el respeto.
- Aprenderán a ser autoexigentes y demandar exigencia tanto en las argumentaciones que den y reciban como en los pensamientos y actitudes propias y ajenas.



- Serán conscientes de que la realidad y nuestro posicionamiento dentro de la misma es cambiante. Ello no es negativo pero sí motivador de una exigencia: deberemos tener muy buenas razones que den peso a aquellas conclusiones con las que queramos quedarnos.
- Mediante la participación, se estará hablando de un refuerzo (personal y compartido) de habilidades de razonamiento y comunicación así como de resolución pacífica de conflictos.
- A través de la significatividad y su búsqueda se hablará del fomento del interés y de su importancia tanto en modelos de enseñanza formal como no formal.
- La empatía, el cuidado y el empoderamiento serán conceptos que presten atención a aspectos de tipo académico, social y emocional.
- El acercamiento a los valores hablará de una ética pero también de una lógica, de la coherencia y de la creatividad a través de lo que el Doctor Martínez Guzmán llama *la fantástica como vehículo para la imaginación moral*.

La nuestra es una especie que aprende a base de observación y de copia pero estamos dotados de dos virtudes esenciales que nos hacen únicos: podemos reflexionar y podemos comunicarnos sean cuales sean nuestros contextos de partida. Esas capacidades nos brindan la oportunidad de generar cambios en nuestra forma de ver y entender el mundo dando pie a una visión crítica que nos llevará, si así lo queremos y así actuamos en consecuencia, a nuevos modelos de humanidad.

Cambiar los referentes de relación, tanto con uno mismo y con una misma como con el entorno, podrá generar transformaciones en la forma de pensamiento pero también en la forma de actuación procurando estilos de vida más felices, más justos y más pacíficos que está en nuestra mano el poder ofrecer y procurar.

El programa de Filosofía para Niños ofrecido por Lipman va de la mano de esta idea y apuesta por una enseñanza en la reflexión, la comunicación, la lógica y los valores que nos acompañe desde el inicio de nuestra formación académica. Su programa no sólo habla sino que muestra y ofrece una alternativa bien fundamentada con un importante objetivo, un objetivo esencial en la búsqueda de la propia identidad y de la mejora social: enseñar a pensar por sí mismos y por sí mismas.

VII. Bibliografía

COMINS MINGOL, IRENE (2009): *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*, Barcelona, Ikaria.



FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, MARÍA ROSARIO y otros (2009): «El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)*, 12 (1), 33-50. Disponible en:

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/131/1153>

JACKSON, NATHANIEL L. (2003): «Doing philosophy with children: a sometimes moral imperative», *Macalaster Journal of Philosophy* Vol.12, Nº1, 89-101. Disponible en:

<http://digitalcommons.macalester.edu/philo/vol12/iss1/9/>

LIPMAN, MATTHEW (1987): *La descubierta de l'Aristòtil Mas* Trad. i adaptació de Josep-María Terricabras, Girona, IREF (Institut de recerca per l'ensenyament de Filosofia).

— (1988): *Lisa*, Madrid, La Torre.

— (1989a): *Pixie*, Madrid, La Torre.

— (1989b): *El descubrimiento de Harry*, Madrid, La Torre.

— (1989c): *Mark*, Madrid, La Torre.

LIPMAN, MATTHEW y otros (1992): *Filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre.

MARÍN IBÁÑEZ, RICARDO y otros (2000): «La paz, valor emergente», *Educación para la Paz. El 2000, año internacional de la Paz* Madrid, UNED, 137-157.

MEDINA RIVILLA, ANTONIO (1996): «Bases para la construcción de un curriculum para la tolerancia y la paz», en ORTEGA CARRILLO, JOSÉ ANTONIO (COOR.): *Educación multicultural para la tolerancia y la paz. Fundamentos y estrategias didácticas. Madrid, Grupo Editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España (COM.ED.ES)*, 119-140.

NAJI, SAAED (2003): Interview with Matthew Lipman – Part 2: Brave Old Subject, Brave New World. Disponible en: <http://www.buf.no/en/read/txt/index.php?page=sn-lip2>

OLIVER VERA, CARMEN (2009): «El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe», *el aula en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (AUFOP), 12 (1), 63-75. Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/131/1155>

PARÍS ALBERT, SONIA (2009): *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*, Barcelona, Icaria Editorial.



La Represión de los Crímenes Internacionales por parte de los Tribunales Nacionales: el *Alien Tort Claims Act*

Maria Chiara Marullo
mariachiara.marullo2@unibo.it

I. Resumen

36



El verdadero desafío de la Comunidad Internacional es determinar las fuerzas, los poderes y las normas que regulan a la sociedad internacional en un determinado momento histórico. Éste se concretiza en el establecimiento de los límites y criterios útiles a la hora de determinar la primacía, la subordinación o la compatibilidad entre las normas internacionales o entre estas últimas y las normas nacionales.

En los últimos años, por ejemplo, el debate internacional se ha centrado sobre la temática relativa a la jurisdicción universal en materia civil en caso en que se haya concretizado una violación de una norma de derecho internacional que prohíbe la comisión de un crimen internacional. La jurisdicción civil universal es una norma que otorga competencia a los tribunales nacionales para indemnizar a las víctimas de crímenes internacionales.

Otorgando competencia civil de carácter universal sobre crímenes que han sido cometidos en el extranjero por parte de extranjeros, tropieza con otras leyes internas e internacionales y debido a esto, ha encontrado numerosos obstáculos para su aplicabilidad. Para complicar aún más la situación, hay que tener en cuenta otros aspectos como el hecho de ser actualmente adoptada por un solo país, Estados Unidos de América, a través del Alien Tort Claims Act.

Partiendo del análisis histórico sobre la utilización de esta tipología de jurisdicción, el presente artículo se centrará en el corazón de la temática relativa a los límites y críticas que rodean esta norma hacia la creación de una responsabilidad sobre las empresas en la comisión de crímenes internacionales. Precisamente la incertidumbre que rodea esta ley desde el momento de su creación hace más difícil determinar y solucionar los diferentes problemas a los que los tribunales nacionales se enfrentan en cada caso basado en esta jurisdicción.

Palabras claves: Jurisdicción Civil Universal - Crímenes Internacionales – Tortura – Alien Tort Claims Act – Indemnización.

II. Introducción

Cuando se habla de la competencia para perseguir un crimen, en general se reconocen cinco principios básicos para su atribución a los tribunales nacionales: el principio de territorialidad, el principio de nacionalidad o personalidad activa, el principio de nacionalidad o personalidad pasiva, el principio de protección de intereses nacionales, y el principio de jurisdicción universal.

El principio de territorialidad tiene prioridad en la medida en que el lugar de comisión del crimen, *locus delicti*, es la base principal para el ejercicio de la jurisdicción estatal. En base a este criterio es competente a juzgar un delito el juez del lugar donde el mismo ha sido cometido. Como



explica Beccaria, en su libro sobre los delitos y las penas, la territorialidad es otra forma del concepto mismo de soberanía «il luogo della pena è il luogo del delitto, perché ivi solamente, e non altrove, gli uomini sono sforzati di offendere un privato per prevenire l'offesa pubblica»¹ (Beccaria, 1764: 47).

Podemos decir que este último pensamiento representa el fundamento ideológico de la territorialidad en cuanto es en el lugar en que se comete un crimen donde debería actuarse su represión. Por otro lado, podemos encontrar un fundamento más práctico del concepto de territorialidad en cuanto es en el lugar en que se cometió un delito donde, en la normalidad de las circunstancias, se encuentran las pruebas, los testigos, el reo etc. «En el sistema tradicional, cada Estado persigue los crímenes cometidos en su territorio. En base a su soberanía, se le impone la responsabilidad de asegurar el orden público en su territorio» (Tomuschat, 2009:11).

Este principio bien se adapta para la represión de lo que se denominan crímenes comunes, como un asesinato, un hurto, una agresión, delitos que por su naturaleza se desarrollan en un único momento, o en un mismo plan criminal y en un único espacio en que sucesivamente se descubren las pruebas, los testigos etc. Pero cuando se trata de crímenes que por su propia naturaleza implican la responsabilidad del gobierno de un Estado, o que se cumplen bajo el control o el apoyo de aparatos gubernamentales, o delitos que implican la responsabilidad de un gran número de sujetos y que afectan a poblaciones enteras y que trascienden un único Estado, este criterio encuentra muchos obstáculos que traen como consecuencia primaria la impunidad más amplia para las personas implicadas en estos actos. Por esta razón, el criterio de territorialidad junto con el de la pasividad de las víctimas, poco a poco ha sido sustituido, por criterio de universalidad, basado únicamente en la naturaleza del crimen.

Con ello se ha incrementado el debate respecto del papel de la jurisdicción universal en materia civil como mecanismo de reparación de violaciones graves a los Derechos Humanos. Esta jurisdicción ha sido utilizada como una de las alternativas posibles, a modo de respuesta útil para la represión y prevención de crímenes como la tortura o el genocidio. En base a esta norma se da la posibilidad de dar una respuesta reparadora a las víctimas que han sufrido uno de estos crímenes, en un Estado que no está ligado al crimen mismo, o que no tiene ningún interés específico en la represión y reparación del delito.

Desde ahora resulta importante decir que en tema de protección de los Derechos Humanos, la jurisdicción territorial tendrá una importancia peculiar, siempre y cuando se demuestre que sea realmente efectiva y eficaz. En este sentido podemos definir la jurisdicción universal como un mecanismo de carácter excepcional y que por lo tanto, a nivel nacional

¹ Traducción: el lugar de la pena es el lugar del delito, porque solamente allí, y no en otra parte, los hombres se han esforzado en ofender a un privado para prevenir una ofensa pública.



como internacional debe ser regulado con claridad y ejercerse con el fin de proteger los valores fundamentales de la Comunidad Internacional previniendo de las violaciones a sus valores e intereses compartidos.

La idea puesta a fundamento de este principio es que, cuando se trata de crímenes tan graves que ofenden el concepto mismo de humanidad y que se quedarían en el olvido por parte del Estado en que se verificaron los actos, resulta necesario poner en marcha instrumentos útiles para la indemnización de los daños sufridos por las víctimas aunque estamos en una situación en que se procede por crímenes cometidos en el extranjero, por extranjeros en contra de otros extranjeros.

El único ejemplo de Jurisdicción Civil Universal está representado por la Ley estadounidense sobre la indemnización civil por daños extra contractuales a extranjeros, denominada Alien Tort Statute or Alien Tort Claims Act (desde este momento ATCA) de 1789; podemos ver como dicha ley otorga competencia a las cortes federales de distrito para conocer casos en que un extranjero reclame violaciones al derecho internacional o a los tratados internacionales en que Estados Unidos de América es parte. Este acto ha sido codificado en 2004 en la Constitución de los Estados Unidos de América en su artículo 28 párrafo 1350 que prevé: «The district courts shall have jurisdiction of any civil action by an alien for a tort only, committed in violation of the law of nations or a treaty of the United States»². Como explica el Profesor Beigbeder (2005 : 57), esta ley otorga una competencia a las cortes federales limitadas a conocer la sola responsabilidad civil para la violación de los Derechos Humanos y a indemnizar las víctimas:

The US Courts' jurisdiction under this Act is limited to adjudicating civil liability for human rights violations (especially torture). The Courts have civil, not criminal, competence: they do not sanction the perpetrators except by deciding on restoration to the victims, limited to financial compensation³.

Para la activación de este acto resultan necesarios tres elementos establecidos por la Corte del decimo primer circuito en la sentencia del 2009 sobre el caso relativo a *Sinaltrainal v. Coca-Cola Co.*, (578 F.3d 1252 (11th Cir. 2009)): «Federal subject matter jurisdiction exists for an ATS claim when the following three elements are satisfied: (1) an alien (2) sues for a tort (3) committed in violation of the law of nations»⁴. Sobre el primer punto, en la jurisprudencia constante de las cortes federales,

² Traducción: Los tribunales de distrito tendrán jurisdicción sobre cualquier acción civil activada por un extranjero solamente por un acto ilícito cometido en violación de la ley de las naciones o un tratado de los Estados Unidos.

³ Traducción: Competencia de los tribunales de EE.UU. en virtud de esta Ley se limita a determinar la responsabilidad civil por violaciones de derechos humanos (especialmente por tortura). Los tribunales tienen una competencia civil, no penal: no establecen ninguna sanción a los responsables, excepto por la determinación de la restauración de las víctimas, limitada a la compensación financiera.

⁴ Traducción: La jurisdicción federal existe bajo el ATS cuando una demanda respete los tres siguientes elementos: (1) un extranjero (2) demanda por responsabilidad extracontractual (3) cometido en violación del derecho de gentes.



podemos decir que este acto no está limitado a los extranjeros sino bien a los individuos, también ciudadanos estadounidenses, que resultan ser víctimas de tortura, genocidio u otro crimen en contra de la humanidad. Más adelante veremos en qué consisten los *torts* cometidos en violación de la *law of nations*, y la evolución jurisprudencial sobre estos aspectos.

Como confirmación de la importancia de una legislación que pudiese indemnizar las víctimas de crímenes internacionales, el congreso en 1992 codificó otro importante acto: *The Torture Victim Protection Act* de 1992 (desde ahora TVPA). Este acto autoriza a cualquier individuo, nacional o extranjero, a reclamar civilmente la comisión de actos de tortura o ejecuciones extrajudiciales, siempre y cuando no hayan tenido un acuerdo de solución en el lugar de comisión de tales acciones. Este documento ha sido codificado en el artículo 28 párrafo 1350 de la Constitución de los Estados Unidos Americanos. La idea de fondo que sustenta esta norma es clara, con su creación: «It highlights the role of U.S. Courts in providing a legal forum for outrageous violations of human rights regardless of where they are committed⁵» (Koebele 2009 : 5).

Resulta importante decir que el ejercicio del principio de jurisdicción universal en materia civil se encuentra aún en formación en el ámbito internacional y que su futuro es incierto, esto por las dificultades que se encuentran para llevarlo a cabo. No existen normas de derecho internacional que obliguen a los Estados a ejercitar la jurisdicción civil universal en los casos de violaciones de las normas sobre los Derechos Humanos, aunque muchos tratados internacionales facultan a los Estados a ejercitar una jurisdicción penal universal en caso de genocidio, crímenes contra la humanidad, crímenes de guerra, crimen esclavitud y de piratería.

III. La experiencia estadounidense a partir de la ley sobre indemnización civil por daños extra-contractuales causados a extranjeros

El ejemplo más significativo, prácticamente el único, de ejercicio de esta jurisdicción civil está representado por la legislación de Estados Unidos de América. La legislación estadounidense ha jugado un papel muy destacado; aunque también ha sido objeto de críticas, tanto internas como externas, las cuales han llevado a una interpretación de dicha legislación de forma variable y, en los últimos tiempos, cada vez más restrictiva. Como sostiene Mauricio Iván Del Toro Huerta:

La experiencia estadounidense es ilustrativa respecto del papel de los tribunales nacionales frente a la protección de los Derechos Humanos y sobre la falta de mecanismos efectivos de reparación de las violaciones graves a tales derechos,

⁵ Traducción: Se destaca el papel de los tribunales de los EE.UU. en ofrecer un foro legal para violaciones escandalosas de los derechos humanos, independientemente del lugar en que se cometió



aspectos fundamentales en la construcción de una comunidad nacional e internacional más humana y más justa (Del Toro Huerta, 2007: 3).

Al finales de 1700, después de muchos accidentes sufridos por diplomáticos extranjeros en el territorio estadounidense, el Congreso decidió adoptar una ley que establecía una jurisdicción universal en materia civil que podría ser actuada frente a los tribunales nacionales estadounidenses para las violaciones de la *law of nations* o de los *treaty of the United States*.

La ley llamada *Alien Tort Claims Act*, sobre los daños extra-contractuales causados a extranjeros, fue promulgada en 1789, pero por casi dos siglos no fue empleada de forma significativa y no existieron sentencias relevantes de parte de las cortes estadounidenses. Antes de 1980, solo un número menor de casos merecieron la aplicación de esta ley. La situación cambió con el caso *Filartiga contra Peña-Irala* (1980), en el que un ciudadano paraguayo demandó a un antiguo alto oficial de policía de la dictadura militar de Strossner en el Paraguay por actos de tortura cometidos en dicho Estado, actos que llevaron a la consecuencia de la muerte del hijo menor de edad del demandante. En este caso, la Corte de Apelación del Segundo Circuito, con efecto de establecer la competencia del tribunal con base en el derecho internacional general, equiparó en sus efectos el crimen de piratería con el de tortura al señalar que:

Among the rights universally proclaimed by all nations, as we have noted, is the rights to be free of physical torture. Indeed, for purposes of civil liability, the torturer has become like the pirate and slave trader before him *hostis humani generis*, an enemy of all mankind⁶. (Sentencia: *Filártiga v. Peña-Irala*, 630 F.2d 876 2d Cir.1980).

En consecuencia, y considerando la opinión favorable de la administración del ex presidente Carter, dicha corte se consideró competente y estimó que «deliberate torture perpetrated under color of official authority violates universally accepted norms of the international law of human rights⁷». Esta sentencia representa un punto muy importante en la historia del ATCA pero sobre todo un momento significativo para la protección de los Derechos Humanos.

In terms of the international protection of human rights, this decision must count as one of the most significant judicial judgments ever rendered, placing the ATS at the center of human rights adjudication. This focus necessarily raised

⁶ Traducción: Entre los derechos universalmente proclamados por todas las naciones, como hemos señalado, es el derecho a estar libre de tortura física. De hecho, para efectos de la responsabilidad civil, el torturador, es ahora un pirata y comerciante de esclavos, *hostis humani generis*, un enemigo de toda la humanidad.

⁷ Traducción: tortura deliberada perpetrada bajo la apariencia de autoridad oficial viola normas universalmente aceptadas del derecho internacional de los derechos humanos.

questions about the scope and limits of claims under this statute⁸.(Caron y Buxbaum;2010: 2).



Desde el caso *Filartiga*, se han presentado numerosas demandas por actos cometidos fuera del territorio Estadounidense, en perjuicio de extranjeros, inaugurándose una nueva era jurisprudencial de dicho acto. Después de este caso, la historia de la aplicación de esta norma ha conocido demandas por diferentes violaciones de normas internacionales que se concretizan en diversos crímenes internacionales, entre ellos podemos mencionar: tortura, genocidio, violencia sexual, crímenes de guerra, esclavitud y trabajos forzosos, *apartheid*, ejecuciones extrajudiciales, tratos inhumanos y degradantes, daños graves al ambiente y desapariciones forzadas.

A nivel histórico podemos identificar tres diferentes periodos en la Historia del ATCA: el primero es el periodo pre-*Filartiga*, es decir el periodo que va de 1789 al 1980, donde el estatuto no ha sido utilizado sino en casos marginales; el segundo periodo parte del caso *Filartiga* y llega hasta el 2004 con el Caso *Sosa*. Se abre una nueva etapa, el ATCA empieza a ser utilizado en casos de crímenes de tortura, de Genocidio o en contra de la Humanidad. Finalmente una tercera fase post caso *Sosa*, todavía no concluida, etapa en la cual la Suprema Corte confirma la importancia del Estatuto y abre el debate relativo a los criterios de aplicabilidad del ATCA, es referente a la responsabilidad de las empresas en la comisión de crímenes internacionales y sobre la compatibilidad de la norma que prevé la indemnización para los daños extra contractuales y las normas que otorgan inmunidad a los Estados extranjeros de la Jurisdicción civil y penal.

A lo largo de estas tres fases, los criterios, las características y los efectos de esta tipología de jurisdicción han sido diferentes y han llevado a numerosos fallos y críticas de este sistema. Los casos *Filartiga* y *Sosa* por diferentes aspectos, representan momentos de cambio significativos y determinan las líneas jurisprudenciales seguidas por las cortes federales en un determinado momento.

El caso *Filartiga* pone en evidencia el problema de adaptar una norma creada en 1789, por problemas y amenazas a la seguridad internacional y a la paz, muy diferentes de las que en 1980 las cortes tenían que sancionar. El tribunal tenía el arduo papel de determinar si los actos de torturas estaban o no cubiertos por el dictado del ATCA original. Como hemos mencionado antes, el congreso decidió otorgar competencia universal solamente en casos en que se había cometido una violación de la ley de las naciones. La expresión ley de las naciones, como bien explica el Profesor Tanzi (2010:114), es propia del derecho internacional consuetudinario y por lo tanto el Juez en este caso pudo

⁸ Traducción: En cuanto a la protección internacional de los derechos humanos, esta decisión debe contar como una de las sentencias judiciales más importantes jamás emitidas, colocando el ATS en el centro de la adjudicación de derechos humanos. Este enfoque necesariamente plantea preguntas sobre el alcance y los límites de las reclamaciones en virtud de este estatuto



declarar su competencia a conocer la causa solo determinando la naturaleza consuetudinaria de la norma internacional que prohíbe los actos de tortura.

Tenendo conto che l'espressione *the law of nations*, il c.d. *diritto delle genti*, corrisponde al diritto internazionale consuetudinario e poiché gli attori avevano basato l'azione in giudizio sulla consuetudine, per determinare la propria giurisdizione il giudice americano ha dovuto accertare la natura consuetudinaria del divieto della tortura⁹.

La decisión de la Suprema Corte en el caso *Sosa v. Alvarez Machain* (542 U.S. 692 (2004)), ciertamente representa un punto de ruptura con el pasado y con la líneas seguidas por los tribunales en el caso *Filartiga* y un punto de partida para entender la actual utilización del ATCA. De hecho dicha Corte, diferentemente de la jurisprudencia precedente, estableció que el ATCA no establece un derecho o causa de acción propiamente dicha, sino que reconoce la jurisdicción de los tribunales federales sobre un cierto número limitado de crímenes de derecho internacional. Podemos ver que en este caso, contrariamente a la sentencia *Filartiga*, se opto por un criterio restringido en el determinar cuáles pueden ser los crimines punibles con el ATCA, es decir: las violaciones que teniendo un elevado grado de especificidad, universalidad y obligatoriedad podrían ser incluidas en el listado de violaciones recogida en dicha norma, siguiendo las interpretaciones hechas originalmente por el Congreso en el momento de su creación.

Este cambio ha sido posible en cuanto la interpretación del ATCA esta en las manos de las cortes federales que determinan, a través de sus sentencias, también los criterios aplicables para establecer, por ejemplo, cuales crimines entran o no entran en el dictado normativo.

En general la sentencia en el caso *Sosa vs. Alvarez-Machain* representó un parte aguas en la dinámica que hasta el momento había tenido la aplicación del ATCA. En un intento por equilibrar los diferentes intereses en juego, en su fallo salomónico, la corte, por un lado, reconoció que en principio la ley no establece propiamente un derecho de acción abierto sino sólo una competencia jurisdiccional, por el otro, reconoció también la posibilidad de que un número muy limitado de violaciones al derecho internacional puedan ser alegadas en el marco del ATCA (Del Toro Huerta, 2007).

El efecto determinado de esta sentencia ha tenido seguramente un alcance elevado y ha enriquecido los debates y las críticas sobre un sistema de justicia universal que ha tenido, tiene y tendrá numerosos defectos debido a causas estructurales y ligadas a la creación de una norma que durante siglos no ha sido modificada y adaptada a las nuevas exigencias y a las nuevas violaciones del derecho internacional a nivel

⁹ Traducción: Teniendo en cuenta que la expression *the law of nations*, el llamado derecho de las gentes, corresponde al derecho internacional consuetudinario y debido a que los actores habian fundamentado la accion en juicio sobre la costumbre, para determinar su propia jurisdiccion el juez ha tenido que acertar la naturaleza consuetudinaria de la prohibicion de la tortura.



legislativo, sino bien dejada a la exclusiva competencia jurisprudencial. De hecho, en los últimos años, las cortes federales han tenido que enfrentarse a numerosas cuestiones relativas a la naturaleza de dicha ley y a su compatibilidad con otras normas internas e internacionales que otorgan inmunidades, amnistías e indultos y a muchas otras cuestiones ligadas al ámbito de aplicabilidad de esta jurisdicción. El primer reto, como hemos visto en el caso *Sosa*, que las cortes federales han tenido que superar ha sido el relativo a los estándares o parámetros a la hora de determinar cuáles son los crímenes que pueden ser perseguidos en base a este acto.

Partiendo de este último tema, tanto en la Jurisprudencia, como en la doctrina, podemos ver como han existido diferentes teorías. Desde 1980 han sido utilizados cinco estándares para determinar cuales crímenes pueden ser perseguidos a través del ATCA:

1. Customary International Law-Standard. En base a este criterio el ATCA puede ser activado en el caso de que un extranjero alegue haber sufrido un daño, siempre que este daño se concretice en una violación del derecho internacional o de los tratados en que los Estados Unidos son parte. Bajo este parámetro, cada violación del derecho internacional consuetudinario podría ser considerada suficiente para activar la tutela prevista por el ATCA.

2. El criterio del *Universal and Obligatory Standard*. Este criterio, mayormente utilizado por las cortes, reduce el ámbito de aplicación de la norma a las serias y graves violaciones de derecho internacional. Debemos reconocer que este criterio tiene la ventaja de adaptarse a la evolución del derecho internacional en cuanto permite que las nuevas violaciones, consideradas serias y graves del derecho internacional, que crean obligaciones universales para los Estados, entren en automático como crímenes punibles a través de la jurisdicción civil universal.

3. El criterio del *Jus Cogens Standard*. Este criterio permite, con algunas excepciones, incluir en el listado de los crímenes que puedan ser juzgados con el ATCA solo las normas que a nivel internacional llegan a ser normas de *Jus Cogens*, es decir, la parte del derecho internacional inderogable o modificable, de carácter superior. Obviamente, restringiendo demasiado el ámbito de aplicación del ATCA, no puede en principio ser considerado un criterio adecuado, teniendo en cuenta la lentitud con la que una norma de derecho internacional llega a ser considerada como norma de *jus cogens*. Esto no permitiría adaptarse con las graves y diferentes amenazas a la paz y la seguridad hoy en día existentes. Un ejemplo de lo anterior es el caso *Sosa v. Alvarez Machain*:

understood that the district courts would recognize private causes of action for certain torts in violation of the law of nations, . . . courts should require any claim based on the present-day law of nations to rest on a norm of international character accepted by the civilized world and defined with a specificity



comparable to the features of the 18th-century paradigms we have recognized (Sosa v. Alvarez-Machain, 542 U.S. 692 (2004))¹⁰.

4. Teoría aun más restrictiva es aquella propuesta por el Profesor Modeste Sweeney el cual afirmó que el ATCA debería activarse solo en caso de violaciones de la ley de las naciones entendida como los mismos parámetros utilizados cuando fue creada la ley. Siguiendo esta teoría, las cortes federales podrían empezar un juicio civil por los crímenes que en el momento de la creación del ATCA se configuraban como violaciones de un tratado o de la ley de las naciones o el derecho internacional conocido al estado de la redacción del ATCA.

5. Un último criterio es: *The International Law Standard*, que contrariamente a los dos anteriores, ampliaría demasiado el ámbito de aplicación de la norma sobre la jurisdicción civil. De hecho prevé que el ATCA se podría aplicar en todos los casos de violaciones de derechos individuales, reconocidos por el Derecho Internacional como tales y reconocidos a nivel nacional por los Estados.

Pasando al análisis sobre la aplicabilidad del ATCA en relación a los crímenes, *tort committed in violation of the law of nations*, las cortes federales han determinado la base jurídica sobre la activación del acto en los diferentes delitos. Partiendo del crimen de Genocidio en el caso *Kadic vs. Karadzic* de 1996, la corte federal de New York ha reconocido que: «The aftermath of the atrocities committed during the Second World War, the condemnation of genocide as contrary to international law quickly achieved broad acceptance by the community of the nations¹¹» (Second Circuit; 1996: 241) y por lo tanto ha admitido que el crimen de genocidio es un delito sujeto de juicio bajo el ATCA, siempre que sea un delito cometido en larga escala.

Pasando a los crímenes en contra de la humanidad, en la misma sentencia de *Kadic vs. Karadzic*, la corte se ha expresado sobre estos delitos determinando que así como en el caso del genocidio, estos crímenes forman parte de derecho penal internacional formalmente reconocidos por parte de los Tribunales Penales Internacionales de la ex-Yugoslavia, de Rwanda y por la Corte Penal Internacional y por lo tanto están incluido entre las violaciones previstas por el ATCA. Estos crímenes han sido objeto de muchos juicios delante de las cortes federales estadounidenses, entre todos se pueden mencionar los casos *John Doe vs. Unocal* y *Tel- Oren vs. Libyan Arab Republic* este último basado sobre el delito de Apartheid, un delito incluido en el listado de los crímenes en

¹⁰ Traducción: entiendo que los tribunales de distrito reconocerían en juicios privados para ciertos actos ilícitos, en violación de la ley de las naciones, . . . los tribunales deberán aceptar cualquier reclamo basado en la ley actual de las naciones que sea una norma de carácter internacional aceptada por el mundo civilizado y definida con una especificidad comparable a las características de los paradigmas reconocidos en el siglo XVIII.

¹¹ Traducción: Las consecuencias de las atrocidades cometidas durante la Segunda Guerra Mundial, la condena del genocidio como contraria al derecho internacional alcanzó rápidamente una amplia aceptación por la comunidad de las naciones



contra de la humanidad.

Así como por el crimen de genocidio, la corte ha establecido que para la activación de la norma sobre la jurisdicción civil universal, en los casos de crimen en contra de la humanidad, estos delitos deben ser cometidos en gran escala, siguiendo un plan directo al asesinato o exterminio en contra de una población o un grupo de personas.

En lo relativo a los crímenes de guerra, hay una diferencia fundamental con los primeros casos analizados al inicio de este párrafo. La peculiaridad respecto a los otros delitos radica en el hecho de que estos últimos necesitan un elemento para que se puedan configurar, es decir el conflicto armado o una guerra. Además se necesita una violación del derecho internacional humanitario, la ley de guerra, que establece las conductas prohibidas durante un conflicto interno o internacional, lo que se identifica través del llamado *jus in bello*. Actualmente el derecho internacional humanitario está dividido en dos pilares fundamentales: la ley de La Haya y las convenciones de Ginebra de 1949..

En el caso *Kadic vs. Karadzic*, pasando al análisis de los crímenes que se identifican como de guerra, la corte federal ha declarado que: «atrocities of the types alleged here have long been recognized in international law as violations of the law of war¹²» (Second Circuit; 1996:242). Por lo tanto, una vez establecido el hecho de que las convenciones de Ginebra habían sido reconocidas y ratificadas por 180 Estados, entre ellos Estados Unidos, la Corte, en consecuencia afirmó que los crímenes cometidos en violación de dichas normas pueden ser juzgados bajo el ATCA.

El crimen de tortura ha sido objeto de numerosos juicios por parte de las cortes federales partiendo del caso *Filartiga vs. Peña-Irala*. En este caso se había determinado que un acto de tortura cometido por parte de un oficial de un Estado en el momento de actuar una detención, viola las normas establecidas por el derecho internacional de los Derechos Humanos y por lo tanto determina una violación de la ley de las naciones y activa la tutela prevista del ATCA. Después del caso *Filartiga*, la protección contra los actos de tortura fue reforzada, por parte del congreso a través de la creación de una norma llamada *Torture Victim Protection Act* de 1991 que confirma la aplicabilidad del ATCA en los casos de tortura.

Esta norma ha clarificado no solamente los elementos constitutivos del crimen de tortura, con algunas diferencias respecto a la convenciones internacionales que prohíben la tortura, sino también las circunstancias a través de las cuales se pueden activar los juicios federales. En particular ha determinado que también un solo caso aislado de tortura, puede ser objeto de juicio delante de los tribunales federales. Como explica Koebele: «According with Cassese, opposed to genocide or crimes against humanity the prohibition against torture is not limited to atrocities on

¹² Traducción: Las atrocidades como las que están alegadas aquí han sido reconocidas en el derecho internacional como violaciones del derecho de guerra.



large scale; instead every single instance of torture amounts to a violation of international law¹³» (Koebele; 2009:101).

Finalmente, algunos de los crímenes que pueden determinar un juicio delante de una corte federal sobre la base jurídica del ATCA se refieren a las violaciones cometidas en contra de los estándares internacionales establecidos por la protección de los trabajadores. La organización ILO, *Internacional Labor Organization* ha, de hecho establecido algunos estándares, determinados por el derecho internacional en tema de los derechos laborales. Estos principios y reglas han sido aceptadas por parte de la comunidad internacional, recogidas en convenciones internacionales y ratificadas por los Estados Unidos, como la Declaración de 1998: *Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work*. En esta declaración se reconocen cuatro derechos fundamentales:

1. La eliminación del trabajo forzoso y obligatorio;
2. La eliminación de las discriminaciones;
3. La efectiva abolición del trabajo de niños;
4. La libertad de asociación y el reconocimiento de los derechos colectivos.

La violación de estos principios determina una violación del derecho internacional aceptado por los estados y puede tener como consecuencia la instauración de juicios delante de los tribunales estadounidenses como en el caso *Unocal*, que será analizado en los siguientes párrafos.

Desde mi punto de vista, el aspecto más rescatable del análisis de este acto es que la utilización actual del mismo se encuentra en camino hacia la creación de una responsabilidad de las empresas en la comisión o participación en un crimen internacional con el apoyo de un gobierno o de los aparatos militares. La cuestión relativa a la responsabilidad de las empresas ha sido tratada en diferentes ocasiones por las cortes federales empezando por el caso *John Doe vs. Unocal* que resulta también ser esencial para dar una visión del estado actual de la utilización del ATCA en tema de Derechos Humanos, y ha venido progresando en el periodo post-Sosa.

Partiendo del presupuesto de que esta última cuestión no pueda ser resuelta solamente con el auxilio del derecho internacional, las cortes federales se están moviendo en la dirección de evaluar la posibilidad de que pueda existir una responsabilidad para las empresas, partiendo del derecho nacional.

¹³ Traducción: De acuerdo con Cassese, contrariamente al genocidio o a los crímenes en contra de la humanidad, la prohibición de tortura no se limita a las atrocidades en gran escala; de hecho cada caso de tortura concretiza una violación del derecho internacional

IV. El Caso John Doe v. Unocal

47



Partiendo de la pregunta que se plantea Chimene Keitner cuando analiza el caso *John Doe*: «who benefits from a particular international law violation?» ¿Quién realmente y en concreto se beneficia de las violaciones al derecho internacional?, podemos ver como:

ATS cases against corporate defendants can serve the function of redistributing the profits of abuses from those who committed or facilitated such abuses to their victims. Basic principles of unjust enrichment also animate this line of cases. Fifth, the Unocal line of cases also addresses a governance gap by articulating applicable standards of conduct and deterring corporations from engaging in unlawful conduct, including knowingly providing substantial assistance to human rights violators (which I have argued elsewhere is the applicable international law standard for aiding and abetting liability)¹⁴ (Keitner; 2012: 1016).

Es evidente que cuando se comete un crimen internacional, muchos son los actores que resultan ser involucrados en la comisión de dichos actos. Los casos llevados a cabo por los tribunales federales han evidenciado la importancia de redistribuir el enriquecimiento injusto de cada actor implicado y entre ellos las empresas.

Pasando al análisis del caso *Unocal* sobre los crímenes cometidos en Birmania en los años 90's por parte del gobierno militar, podemos ver como la sociedad Unocal se vio implicada en ellos de forma activa dando al gobierno militar un papel muy importante para la actuación de un proyecto relativo a la construcción y defensa de un gasoducto. El gobierno, en actuación de dicho proyecto y con el uso de la fuerza, obligó a la población a trabajar en la construcción de dicha instalación. Bajo su control, la situación degeneró y durante varios años se cometieron muchos crímenes en contra de la humanidad y de tortura para las personas que no querían prestar su colaboración. En 1996, algunas víctimas llevaron la cuestión frente al Tribunal del distrito de California llamando en causa a la sociedad californiana Unocal Corporation, que había propuesto al gobierno militar ejecutar el proyecto, también se llamó en causa a otras sociedades, como la nacional Myanmar Oil & Gas Enterprise y a la transnacional francesa Total S.A., que habían favorecido este plan en contra de la población civil.

En su decisión de primer grado, la Corte establecía que para entrar en el ámbito de actuación del ATCA y poder establecer la responsabilidad de una empresa en un crimen internacional cometido por miembros del gobierno o de la milicia, era necesario que la violación fuera realizada por

¹⁴ Traducción: Los casos basados en ATS contra acusados corporativos pueden cumplir la función de redistribuir las ganancias de los abusos a los que cometieron o facilitaron estos abusos sobre las víctimas. Los principios básicos de enriquecimiento ilícito también pueden reflejarse en estos casos. En quinto lugar, la línea de Unocal también evidencia un déficit de gobernanza mediante la articulación de las normas de conducta aplicables para disuadir a las empresas de incurrir en una conducta ilegal, incluyendo a sabiendas proporcionar asistencia sustancial a los violadores de derechos humanos (que he sostenido en otro lugar es la norma aplicable del derecho internacional para determinar la responsabilidad y la complicidad).



parte de un Estado con la participación de otros sujetos, como empresas y que este requisito podía ser considerado conseguido cuando se aprobara la existencia de una *joint action* que pudiera involucrar partes privadas. En este sentido, el Tribunal toma en consideración la formula de *joint action* que sigue, afirmando que:

[u]nder the joint action approach, private actors can be state actors if they are 'willful participant[s] in joint action with the state or its agents'¹⁵. (*John Doe I v. Unocal Corp.*, 963 F. Supp. at 890, que ha sido citada en *Fonda v. Gray*, 707 F.2d 435, 437 9th Cir. 1983).

En este caso específico, la Corte de primera instancia no encontró que se había obtenido la prueba de la existencia de una tal participación, de las sociedades en las acciones actuadas por parte del gobierno militar. Con apelación propuesta el 18 de septiembre del 2002, el Tribunal de segunda instancia denegó el modelo de *joint action* adoptado por el tribunal de primera instancia. La cámara de apelación tomó en consideración la *active participation*, afirmando que en los crímenes de trabajo forzado, homicidio o violaciones, no sirve que la conducta típica sea puesta en existencia por parte de un órgano de un Estado. Para llegar a este resultado la Corte utilizó la *praxis* dada por la jurisprudencia de los tribunales penales internacionales para la ex-Yugoslavia, en el caso de Anto Furundzija, *International Criminal Tribunal for the ex Yugoslavia* (ICTY), 10 de diciembre 1998, *Prosecutor v. Furundzija*, IT-95-17/1, y del Tribunal para Rwanda, en el caso Alfred Musema' *International Criminal Tribunal for Rwanda* (ICTR), *Prosecutor v. Musema*, 27 de enero 2000, ICTR-96-13-T. En base a esta jurisprudencia la Corte afirmó que la sociedad Unocal que había concedido la actuación del proyecto sobre la construcción del acueducto al gobierno militar, sabía que este último actuaría adoptando un programa de trabajo forzado y utilizando cada medio útil para la represión de la población disidente y debido a ello había participado directamente en los hechos criminales actuados por el gobierno militar.

La sentencia de apelación que proclamaba la responsabilidad de la sociedad UNOCAL ha sido en un primer momento anulada, con ordenanza del 13 febrero del 2003, y después, por las negociaciones llevadas a cabo por las partes, se consiguió la firma de un acuerdo secreto y, sobre la base de este acuerdo el procedimiento se declaró extinto.

Siguiendo esta línea, en el caso *Sarei v. Rio Tinto*, caso abierto en el año 2000 en contra de Rio Tinto Plc, sobre las operaciones que la empresa había hecho en la isla de Bougainville, Papua Nueva Guinea, la corte ha admitido una *Corporate liability under the Alien Tort Statute*.

No obstante, contrariamente a esta sentencia se pueden mencionar casos en que las cortes federales negaron esta visión. En el caso *Kiobel v. Royal*

¹⁵ Traducción: bajo el enfoque de una *joint action*, los actores privados pueden ser actores estatales si son "participantes voluntarios de una acción conjunta con el Estado o con sus agentes".



Dutch Petroleum del año 2010, la corte de apelación del segundo circuito determinó en sus conclusiones que el derecho internacional consuetudinario no reconocía una responsabilidad de las empresas en la comisión de una violación de la *law of nations*. En su discurso el juez Carbranes declaraba que:

No corporation has ever been subject to any form of liability (whether civil, criminal, or otherwise) under the customary international law of human rights. Rather, sources of customary international law have, on several occasions, explicitly rejected the idea of corporate liability. Thus, corporate liability has not attained a discernable, much less universal, acceptance among nations of the world in their relations inter se, and it cannot not, as a result, form the basis of a suit under the ATS¹⁶.

Esta postura ha sido posteriormente modificada en las sucesivas y más actuales sentencias en que las cortes federales están regresando hacia la línea seguida en *Unocal* dejando de hecho abiertas la puertas para determinar los criterios y los elementos necesarios para fundamentar una responsabilidad de las empresas involucradas en crímenes internacionales.

V. Conclusiones

Uno de los avances más importantes en tema de protección de los Derechos Humanos y prevención/represión de las muchas violaciones cometidas en su contra ha sido la utilización de la jurisdicción universal tanto en tema civil como penal. La jurisdicción civil, prevista actualmente sólo por la legislación estadounidense, ha logrado abrir una esperanza, por lo menos en la óptica de restablecimiento económico del daño para las víctimas de un crimen internacional, en un Estado que no tiene ningún elemento de conexión con el mismo crimen. Desde 1980 las múltiples demandas que las cortes federales han recibido, han dado nueva vida a un acto de 1789 que desde el momento de su creación ha tenido una función noble, la de otorgar justicia. Desafortunadamente, no todas las reclamaciones han determinado la responsabilidad civil por la comisión de uno de dichos actos y muy pocas sentencias han logrado una ejecución final. De todas formas, y consciente de estos resultados, destaco que el conjunto de las demandas han puesto en evidencia el papel fundamental jugado por la jurisdicción civil universal que ha logrado abrir una alternativa a las víctimas y ha hecho posible al menos una reparación económica.

Aunque Los avances en este tema han sido seguramente muy

¹⁶ Traducción: Ninguna empresa ha sido objeto de ningún tipo de responsabilidad (ya sea penal civil, o de otra manera) con el derecho consuetudinario internacional de los derechos humanos. Por el contrario, las fuentes del derecho internacional consuetudinario han, en varias ocasiones, rechazado explícitamente la idea de la responsabilidad corporativa. Por lo tanto, la responsabilidad corporativa no ha alcanzado un apreciable, mucho menos universal, la aceptación entre las naciones del mundo en sus relaciones inter se, y no puede, por lo tanto, constituir la base de una demanda bajo el ATS.



importantes, aún queda mucho camino que recorrer. No podemos olvidarnos de las críticas que rodean este sistema de jurisdicción universal. Críticas que pueden ser claramente resumidas partiendo de las que se refieren al sistema en su totalidad. Antonio Cassese en su artículo sobre la justicia penal internacional, habla de este sistema de jurisdicción como de una respuesta para la represión de algunos crímenes internacionales y que por lo tanto se revela como una alternativa importante y útil, pero que al mismo tiempo tiene dos límites fundamentales que no se pueden dejar de tomar en consideración: En primer lugar tiene el límite de ser actuada por parte de un solo Estado, que además «no tiene una competencia universal de carácter penal» (Cassese 2007: 4).

En este sentido, la jurisdicción universal en materia civil no está relacionada propiamente con el deber de justicia penal relativo a la investigación y sanción de los crímenes internacionales ni con el ejercicio de la jurisdicción universal en materia penal, aunque sí se encuentra relacionada con el derecho de las víctimas a una adecuada reparación y con el derecho a la verdad (Del Toro Huerta, 2007:326).

A estos límites se puede agregar el hecho de que no siempre las decisiones o sentencias de condena para el reo, con el fin de dar una indemnización a las víctimas, encuentran seguimientos.

The US Courts judging under the Alien Tort Claim Act are civil courts only empowered to decide on monetary compensation to victims. Amounts in some cases are considerable, but may not be effectively implemented. Some victims have found such recourse, even if limited and symbolic, very gratifying. Under ATCA, victims are enabled to sue their tormentors, or families of victims can sue killers, but only the Prosecutor can initiate investigations and prosecutions in the international criminal tribunals¹⁷.

Pasando a las críticas más cercanas a la norma que prevé esta jurisdicción, es decir el Alien Tort Claims Act, podemos ver que la mayoría de ellas se sustentan en la incertidumbre a cerca de sus elementos y requisitos esenciales para la activación. Debido a esto, las cortes han tenido que adaptar el texto originario del ATCA incorporado en el Judiciary ACT de 1789, y no utilizado por dos siglos, a las nuevas exigencias en que se perpetúan las nuevas formas de amenazas a la seguridad humana y con esto a la paz, a través de sentencias a veces contradictorias.

Estos límites se reflejan y crean un sistema de justicia civil universal frágil; un sistema basado en una norma que al estado actual deja muchas

¹⁷ Traducción: Los tribunales de los EE.UU. autorizados a juzgar bajo el Alien Tort Claim Act, son los únicos tribunales civiles facultados para decidir sobre la indemnización monetaria a las víctimas. La cantidades de las cuales en algunos casos resultan ser importantes, pero no pueden aplicarse de manera efectiva. Algunas víctimas han encontrado este recurso, aunque sea de forma limitada y simbólica, muy gratificante. Bajo el ATCA, las víctimas puedan denunciar a sus verdugos, o las familias de las víctimas pueden demandar a los asesinos, pero sólo el fiscal puede iniciar investigaciones y enjuiciamientos en los tribunales penales internacionales.



cuestiones sin resolver. Como ejemplo podemos mencionar la delicada cuestión relativa a la determinación de la compatibilidad de este acto con otras leyes internas o internacionales que otorgan inmunidades, amnistías o indultos a miembros de gobierno, jefes o ex jefes de estados, etc. El caso reciente del ex presidente Mexicano Ernesto Zedillo es emblemático de esta situación y enfatiza la fragilidad de un sistema que carece de reglas claras y precisas y que sobre todo no logra alejarse de las cuestiones puramente políticas, otorgando tal vez inmunidades también cuando hayan sido cometidos crímenes internacionales.

De todas formas, el recorrido y los progresos hechos por las cortes federales en los últimos años, sobre todo en tema del reconocimiento de una responsabilidad de las empresas en la comisión o participación en un crimen internacional, otorgan esperanza a las víctimas de obtener justicia.

Las respuestas que faltan, los criterios incompletos y poco claros, ahora más que nunca se quedan en las manos de los tribunales nacionales estadounidenses, sobre los cuales descansa el mismo desafío de la comunidad internacional, determinar el equilibrio entre las fuerzas, los poderes y las normas internas e internacionales sobre todo cuando lo que está en juego es la protección de los Derechos Humanos y la lucha contra la impunidad.

Por todo ello, los jueces nacionales tienen un importante rol que cumplir al momento de valorar y ponderar los diferentes principios fundamentales del derecho internacional y el juego de las inmunidades; el desarrollo que pueda darse en el ámbito nacional será determinante para la construcción de soluciones de *lege ferenda* que permitan el equilibrio entre el principio de inmunidad de jurisdicción estatal y el deber de reparación por violaciones graves a los derechos humanos, y, en ello, habrá que valorar la eficacia o no que ha tenido el principio de jurisdicción universal en materia civil (Del Toro Huerta; 2006).

VI. Bibliografía

BECCARIA, CESARE (2003): *Dei delitti e delle pene* (1764), Feltrinelli, Milano.

BEIGBEDER, YVES (2005): *International Justice against Impunity Progress and New Challenges*, Martinus Nijhoff Publishers, Koninklijke Brill NV, Leiden.

BUXBAUM, RICHARD M. y DAVID D. CARON (2010): «The Alien Tort Statute: An Overview of the Current Issues», *Berkeley Journal of International Law*, 28:2, 511-518.

CASSESE, ANTONIO (2007): *La giustizia penale internazionale*, UTET, Torino.

DEL TORO HUERTA, MAURICIO IVÁN (2007): «La jurisdicción universal en materia civil y el deber de reparación por violaciones graves a los derechos humanos», *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 7, 315-349.



DEL TORO HUERTA, MAURICIO IVÁN (2006): Transcripción de la ponencia presentada en el Congreso Internacional de Derecho Internacional de los Derechos Humanos realizado del 23 al 26 de mayo de 2006, en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/estrev/derint/cont/7/art/art9.htm>

KEITNER, CHIMENE I. (2012): Some functions of Alien Tort Statute Litigation, *Georgetown Journal of International Law*, 43, 105-107.

KOEBELE, MICHAEL (2009): *Corporate Responsibility under The Alien Tort Statute, Enforcement of International Law through US Torts Law*, Martinus NIJHOFF Publishers, Leiden.

TANZI, ATTILA (2010): *Introduzione al diritto internazionale contemporaneo*, terza edizione, CEDAM, Padova.

TOMUSCHAT, CHRISTIAN (2009): en Juan Soroeta Licerias: «Los derechos Humanos frente a la impunidad», *cursos de Derechos Humanos de Donostia-San Sebastian*, Volumen X, ARGITALPEN ZERBITZUA, 11-21, Universad Pais Vasco, Bilbao.



La evolución del Ecofeminismo

Un acercamiento al deterioro medioambiental desde la perspectiva de género

Maria Medina Vicent
m.medinavicent@gmail.com

I. Resumen

54



La sumisión histórica experimentada por las mujeres durante siglos ha provocado el desarrollo de la teoría feminista como corriente que pugna, desde el siglo XIX, por una transformación de las condiciones de vida de dicho colectivo. A lo largo de los años setenta, empiezan a diversificarse las corrientes feministas, haciéndose eco de los cambios acontecidos en la sociedad y de las nuevas problemáticas sociales que se desarrollan. Es en este contexto donde nace el ecofeminismo en un intento por conjugar los intereses del movimiento feminista y del ecologista.

En el presente artículo de investigación se llevará a cabo un análisis de los principios sobre los que se sustenta el ecofeminismo, así como de su evolución a lo largo de las últimas décadas. Al mismo tiempo, se pretende hacer hincapié en el modelo de identidad femenina que le sirve de base, comprobando la validez de dicha construcción o su obsolescencia.

El hecho de vivir en un mundo global donde la explotación de los recursos naturales y medioambientales se está llevando hasta extremos insospechados, provoca el agravamiento de la situación vital de la población mundial. En este aspecto, el ecofeminismo reivindica un mayor compromiso con los problemas medioambientales y pone de relieve la urgencia de dar respuesta al deterioro de los medios de vida que permiten nuestra existencia.

Sin embargo, desde el nacimiento del ecofeminismo las diversas sociedades han evolucionado, al ritmo en que los problemas se han mundializado y diversificado complicando las posibles soluciones. Así pues, frente al nuevo horizonte de actuación se hace patente una revisión de los conceptos que este movimiento ofrece, tarea que se llevará a cabo a lo largo de las siguientes páginas.

Palabras clave: ecofeminismo, naturaleza, mujer, género, sexo, igualdad, dominación, globalización, ciencia.

II. Objetivos

El presente artículo de investigación tiene por objeto principal realizar un acercamiento al nacimiento del movimiento ecofeminista, prestando especial atención a la evolución de sus principales rasgos desde los años setenta hasta la actualidad. Por tanto, se hablará de sus diferentes corrientes: el ecofeminismo esencialista, el constructivista, el materialista y el ecofeminismo ilustrado propuesto por Alicia H. Puleo en sus últimos trabajos. Terminaremos con el tratamiento de algunos ejemplos sobre dichas corrientes, encarnadas en grupos y asociaciones de mujeres que se atienen a los principios ecofeministas para ejecutar sus reclamaciones, y cuyas metas son muchas veces conseguidas con éxito.

III. Introducció

55



Durante el siglo XVIII, también conocido como el Siglo de las Luces, surge el proyecto de Modernidad procedente del movimiento ilustrado, sustentado sobre todo en la idea de emancipación del ser humano. La coincidencia en el tiempo y el espacio con el desarrollo industrial tuvo como consecuencia directa que se equiparase progreso tecnológico y material a progreso humano. Por esta razón, esa emancipación se va a entender en la línea del desarrollo económico y material de una sociedad.

Las acciones que se han llevado a cabo desde ese momento para construir el proyecto de Estado nacional moderno y exportarlo desde Europa al resto del mundo, han supuesto un incremento de la pobreza en los países “subdesarrollados”, siendo ésta “la consecuencia directa del sobredesarrollo de los países industriales ricos que explotan a la llamada periferia en África, Suramérica y Asia” (Shiva y Mies, 1997: 88). Como se verá a lo largo de este texto, el proyecto emancipador moderno supondrá en un futuro, que hoy en día estamos viviendo, la progresiva dominación de la naturaleza y su consecuente destrucción.

A pesar de esto, es en el marco de emergencia de los principios de libertad, igualdad y fraternidad donde empiezan a configurarse los primeros feminismos (Alcañiz, 2011), respondiendo a la llamada de la justicia y la libertad, las mujeres vieron por primera vez que podía haber un hueco en la esfera pública para ellas, un lugar donde pudieran exponer sus necesidades y reclamaciones en busca de una respuesta. Y es que la fuerza del pensamiento crítico y la idea de la igualdad de todos los seres humanos, fueron decisivos para la emergencia de las reivindicaciones de las mujeres, entre otras de diversos grupos. Sin embargo, los ideales modernos acabaron por legitimar modelos de dominación tanto internos como transnacionales, dejando de lado a esas mujeres que vieron esperanza en la bandera de la libertad que se esgrimió durante los años de las revoluciones burguesas. Como señala la autora Mercedes Alcañiz, “se trata de una incongruencia lógica y jurídica proclamar la universalidad de los derechos, formar una comunidad política y luego segregar de ella a las mujeres” (Alcañiz, 2011: 53), y a raíz de esta “incongruencia” se siguió sometiendo a la mujer, dejándola en la sombra de la esfera privada. Y es que como bien señalará Celia Amorós, el feminismo es el “hijo no querido de la Ilustración” (Amorós, 2000: 116).

Así pues, “este concepto de emancipación implicaba forzosamente un dominio sobre la naturaleza humana, la naturaleza femenina, y dicha relación de dominio es, en última instancia, la causa de la destrucción ecológica a la que ahora nos enfrentamos” (Shiva y Mies, 1997: 16). Como se puede observar, la búsqueda de la emancipación por parte del ser humano estuvo desde el inicio mal enfocada, las bases sobre las cuales se sostuvo eran erróneas, ya que no se tuvo en cuenta, o no se quiso tener, que para que unos pocos fuesen libres muchos otros tenían que ser explotados y dominados. Además, un modelo como el que se pretendía conseguir suponía tener al alcance de la ciudadanía más recursos



naturales de los que realmente podían acceder sin dañar a los ecosistemas de las colonias.

Con la llegada de la globalización como el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala global (Castells, 1999), la extensión del modelo capitalista industrial se hizo cada vez más real. Y es en esta pretensión de que todas las comunidades del mundo funcionen al mismo ritmo, donde se olvida un hecho básico y es que todas las sociedades no tienen la misma idea de progreso ni los mismos ritmos de vida, y por tanto, no se les puede imponer un ritmo diferente al que ellos desean llevar y han practicado durante siglos. Como resultado a esta imposición externa se obtiene una globalización de tintes asimétricos que favorece a ciertos grupos de interés y a los valores sobre los que estos se sustentan (Castells, 1999)

En esta línea, cabe tener en cuenta que el proceso de globalización no pretende universalizar el modelo de sociedad moderna capitalista guiándose por la justicia social, está movida por los intereses particulares de las élites del mundo desarrollado. Esto intereses pasan por la destrucción de todo modo de vida que no se ajuste a las premisas de funcionamiento del urbanismo occidental. Así pues, para que este modelo funcione “las jerarquías de orden inferior (local) deben subordinarse en cierto modo a las de orden superior (global)” (Shiva y Mies, 1997: 21), esa subordinación del Sur es más que necesaria, es vital para poder mantener el modelo occidental de desarrollo.

Resulta evidente afirmar que vivimos en un mundo dominado por un universalismo dogmático procedente del modelo de Hombre Blanco Occidental, donde se acaba olvidando que el mundo está formado por otras culturas, etnias, géneros e identidades, a las que este modelo les es impuesto por la fuerza. Se inscribe así una situación de violencia fáctica que ataca la diversidad de modos de vida mundial y acaba asesinando las particularidades de los diferentes territorios. Frente a este hecho el movimiento ecologista y el feminista reivindican de cara a las instituciones gubernamentales y los grandes bloques empresariales, que “la preservación de la diversidad de las formas de vida y de las culturas de las sociedades humanas de la Tierra es un requisito necesario para el mantenimiento de la vida en este planeta” (Shiva y Mies, 1997: 23), y por tanto, esta premisa se convierte en una de las bases para el feminismo y el ecologismo.

Hay que tener presente que, siglos después del inicio de la Modernidad, se ha acabado desvelando que el ideal europeo de Humanidad es un ideal más entre otros muchos, que no puede pretender, sin violencia, el derecho de ser la esencia verdadera de la Humanidad (Vattimo, 1990).

IV. ¿Qué es el ecofeminismo?

Antes de adentrarnos en la identificación de los rasgos principales del ecofeminismo y prestar especial atención a su evolución a lo largo de las



últimas décadas, necesitamos definir dicho movimiento. El ecofeminismo nace en la década de los setenta durante la segunda ola del feminismo, y es un movimiento que ve una conexión entre la explotación de los recursos naturales y la opresión de las mujeres (Mellor, 1997). Une por tanto, la conciencia feminista y la ecológica, intentando abordar la cuestión medioambiental desde las categorías de mujeres, género, androcentrismo, patriarcado, sexismo, cuidado, etc. (Puleo, 2008: 42).

En esa conjugación de ambos movimientos sociales, ejecuta una combinación de intereses y aborda diversas problemáticas más allá de las reclamaciones feministas iniciales. Del movimiento verde toma su preocupación por el impacto de las actividades humanas en el mundo inanimado y del feminismo toma la visión de género de la Humanidad, en el sentido que subordina y oprime a las mujeres (Mellor, 1997).

Por tanto, vemos que el ecofeminismo entiende que el problema medioambiental debe ser uno de los intereses a integrar en la agenda feminista, porque luchar por la emancipación de las mujeres en un mundo que se autodestruye resultaría contradictorio a la propia lucha. Garantizar la continuidad de la vida en el planeta y el bienestar de los seres humanos supone luchar contra las bases violentas del patriarcado y el sistema capitalista, batallas que vertebran al mismo tiempo la lucha feminista.

Por otra parte, cabe destacar que el ecofeminismo suele ser mal interpretado ya que dicha corriente es asociada casi únicamente con su vertiente esencialista o espiritualista, sin embargo y como mostraremos a lo largo del presente artículo, en su seno conviven diferentes perspectivas que se complementan las unas con las otras para ofrecernos unas teorías en constante evolución y adaptación a los cambios del entorno social.

En esta línea, se debe tener en cuenta que ser ecofeminista no implica afirmar que las mujeres estén de manera innata más ligadas a la naturaleza y a la vida que los hombres, ya que mujeres y ecología no son sinónimos (Puleo, 2008). No toda la lucha feminista se centra en el problema ecológico, por eso el ecofeminismo surge para cubrir este campo de acción vertebrado por dicha problemática social, ya que hoy en día ocupa un lugar primordial en la agenda social mundial.

V. Estado de la cuestión

A pesar de que el ecofeminismo empieza a desarrollarse a partir de la ebullición de movimientos sociales que se dan en la década de los setenta (movimientos feminista, pacifista y ecologista), ya podemos encontrar una mención a esta nueva teoría de la mano de Françoise d'Eaubonne, feminista anarquista que utilizó el término por primera vez en 1974 en su obra "Le féminisme ou la mort", donde ejecutaba una vinculación de la liberación de la mujer, por la que debía luchar el feminismo, con la disminución del crecimiento demográfico para hacer posible una mayor sostenibilidad social.

La primera conferencia ecofeminista¹ se llevó a cabo a raíz de la fusión accidental del núcleo del reactor de *Three Mile Island* (Pensilvania, 1979), hecho que impulsó a un gran número de mujeres estadounidenses a reunirse para protestar por dicha catástrofe. Dentro de este encuentro se examinaron las conexiones entre feminismo, militarización y ecología (Mies y Shiva, 1997). Más tarde, otros desastres ecológicos como el de Bhopal (India, 1984), producido por una negligencia en la fábrica de pesticidas de la compañía *Union Carbide* o el desastre nuclear de Chernóbil (Ucrania, 1986), fueron empujando la necesidad de fundamentar un ecofeminismo que se enfrentara a dichos problemas de forma directa y desde una perspectiva feminista.

Así pues, para empezar a diferenciar las diversas corrientes que se dan dentro del ecofeminismo, se establecerán dos grandes vías de pensamiento, que varían según su forma de concebir la identidad de las mujeres y la relación de los seres humanos con la naturaleza. Estas dos corrientes de pensamiento serían por un lado, un ecofeminismo clásico de corte más esencialista y espiritualista que considera que las mujeres estarían biológica u ontológicamente más cerca de la naturaleza, y otro constructivista que enfatiza las condiciones históricas y económicas en la construcción de la identidad de género (Puleo, 2008).

En consecuencia, hay que tener en cuenta que dentro del propio ecofeminismo existen diferentes tendencias que entran en diálogo para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentan las mujeres en concreto por serlo, pero también por formar parte de una sociedad global que padece graves problemas ecológicos.

Ecofeminismo clásico: esencialista o espiritualista

El ecofeminismo clásico, cuya autora más conocida sería la estadounidense Mary Daly, nos traslada al inicio del movimiento, cuando éste se basaba en reclamar las diferencias entre mujeres y hombres. Dichas diferencias aproximaban a las mujeres al pacifismo y lo natural, mientras que a los hombres se les identificaba con la guerra, la destrucción y la violencia. Dichas diferencias se van a sustentar en lo biológico, pero también en lo religioso, porque toda religión procede del culto al patriarcado (Daly, 1978).

La corriente clásica identificaría las aptitudes y rasgos de las mujeres en sociedad como rasgos naturales, inherentes a la mujer por su naturaleza sexual. Como vemos, esta lectura resulta peligrosa ya que puede poner en riesgo el proyecto de emancipación del feminismo, al no reconocer que las identidades de género son construcciones sociales (Hernando, 2000) y como tales se pueden reconstruir para acabar con las desigualdades sobre las que están sustentadas.

A raíz de estas premisas nace desde los pueblos del Sur el también conocido como ecofeminismo esencialista o espiritualista a finales de los años setenta, que tiene como su máxima exponente a la física hindú

¹ "Mujeres y vida en la Tierra: conferencia sobre ecofeminismo en los ochenta", marzo de 1980, Amherst.



Vandana Shiva. Dentro de esta corriente, el cuerpo femenino se equipara al cuerpo natural de la Madre Tierra, teoría según la cual, la violación armada que sufre la naturaleza de forma diaria se puede comparar con la que sufren millones de mujeres en todo el mundo. Por eso se reclama una búsqueda de la espiritualidad, concebida como la búsqueda de la importancia original de la naturaleza, “la relevancia ecológica que se concede a la “espiritualidad” radica en el redescubrimiento del carácter sagrado de la vida, del cual se desprende que su conservación sólo será posible si las personas vuelven a considerar sagradas todas las formas de vida y a respetarlas como tales” (Shiva y Mies, 1997: 32).

Quizá uno de los rasgos más interesantes de esta corriente sea la equiparación que se realiza entre la dominación de los pueblos del Sur como colonia externa del capitalismo, y la de las mujeres como colonia interna del sistema. En esta línea, las relaciones entre Norte y Sur resultan de gran importancia para comprender dichas teorías. En primer lugar, cabe destacar que las pretensiones globalizadoras se ven legitimadas en el principio interiorizado por las grandes empresas multinacionales y los Estados nacionales occidentales, sobre el supuesto de que los recursos naturales del planeta son ilimitados, y sobre todo, que son para quien pueda sacar beneficio de ellos. Pues, hay que tener en cuenta que “esa limitación es un mito y sólo puede mantenerse por medio de las divisiones coloniales entre: centros y periferias, entre hombres y mujeres, entre zonas urbanas y rurales, entre las sociedades industriales modernas del Norte y las sociedades “atrasadas”, “subdesarrolladas” del Sur” (Shiva y Mies, 1997: 91).

Por otro lado, el modelo de “mal desarrollo”, como lo denomina Shiva, exportado por los occidentales e implantado en las poblaciones del Sur, hace que se vea incrementada la pobreza de dichos lugares. “Hasta ahora, la pobreza se ha percibido culturalmente en términos de unos estilos de vida que no corresponden a las categorías de la sociedad industrializada occidental” (Mies y Shiva, 1997: 118), por eso se hace necesario abandonar esa visión limitada para captar la pobreza en términos de las amenazas contra la seguridad de la vida y la salud. Bajo esta afirmación se hace patente la necesidad de cambiar los valores por los cuales se determina que una sociedad es pobre o no, que una sociedad es feliz o no; no se puede pretender que el modelo europeo sea el mejor, porque existen otros muchos modos de vida tanto o más válidos que éste, y el objetivo del ecofeminismo y el ecologismo es luchar por su preservación. Se hace patente la necesidad de que el interés personal sea sustituido por un enfoque ético que permitirá revelar la invalidez del metarrelato del progreso, para dejar aflorar los microrelatos culturales (Foucault, 1986). Además, si hacemos el ejercicio de abandonar esa visión limitada, se puede observar que también existe pobreza dentro de las sociedades más “desarrolladas”, como por ejemplo en Estados Unidos, donde son muchos los niños y mujeres que viven bajo el umbral de pobreza. Así pues, la pobreza puede tener muchas otras caras: una madre que no pueda acceder a una salud de calidad, que no pueda alimentar a



sus hijos, que no puedan tener una buena educación, etc. A esto cabe sumar el hecho de que en todo el Sur, la crisis económica que tiene sus raíces en el mal desarrollo está dando lugar a un empobrecimiento del medio ambiente y constituye una amenaza para la supervivencia de niños y niñas (Mies y Shiva, 1997: 121), es decir, no es sólo que acusemos de pobres a sociedades que no lo son, sino que bajo el estandarte del progreso, acabamos por generar verdadera pobreza en cuanto a destrucción de recursos naturales, de vida y de felicidad.

Como se ha estado viendo a lo largo del texto, el capitalismo necesita colonias, internas y externas, y las mujeres como amas de casa constituyen por doquier una colonia interna (Shiva y Mies, 1997: 179). Esta idea la trabajará con mayor profundidad el ecofeminismo materialista desde un análisis de las estructuras económicas y políticas que condicionan este hecho. En este caso las mujeres devienen esa colonia a explotar dentro de los límites del propio Estado Nacional Occidental, donde hay otras minorías también sometidas como puedan ser los pobres, los homosexuales, etc. Así pues, “el Estado nacional no puede sostenerse sin el monopolio estatal de la violencia directa y los métodos coactivos en forma de cuerpos militares y policiales” (Shiva y Mies, 1997: 185), para ejercer su dominio el Estado necesita personificar y ejercer la violencia legítima sobre los ciudadanos.

Con el nacimiento del Estado Moderno surgió la necesidad de definir un grupo social sobre el cual se pudiese ejercer la dominación que permitiría sostener el modelo capitalista y expandirlo a nivel mundial. Es en este contexto cuando surge el ideal burgués de mujer que legitima esa dominación, “dicha idea de la femineidad era el complemento necesario del hombre blanco burgués, fuerte y emprendedor que empezó a conquistar el mundo en aras de la acumulación de capital” (Shiva y Mies, 1997: 201). Como consecuencia de este dominio del hombre sobre la mujer, normalmente es el marido el que tiene el control económico en el hogar. Si esto se une al hecho de que aún son muchas las mujeres que ejercen una labor doméstica no remunerada ni reconocida socialmente, su posibilidad de ejercer su libertad en igualdad a los varones es irrisoria.

A partir de las anteriores palabras, estas ecofeministas esencialistas reconocen la construcción del modelo femenino heredero del Romanticismo. Dicho modelo responde a la necesidad de definir un referente de la naturaleza que sirviera de base a las pretensiones de dominio del sistema capitalista recién nacido. La romantización del salvaje nativo y de la mujer fueron y siguen siendo necesarios para extender el modelo capitalista, se trata de una especie de mantenimiento de los dos lados de los seres humanos, el racional (representado aquí por el hombre, la ciencia y el capitalismo) y el emocional (personificado en las mujeres). A pesar de reconocer esa construcción, las esencialistas sostienen que los rasgos y aptitudes de las mujeres les corresponden ontológicamente, y les unen más a la naturaleza *per se*. Este hecho será uno de los más criticados por las posteriores corrientes del ecofeminismo.

Ecofeminismo constructivista

61



La filosofía feminista está en constante proceso de transformación, por tanto, el ecofeminismo también se encuentra en una continua adecuación a las condiciones del entorno y de superación de premisas iniciales que puedan resultar contraproducentes para la emancipación de las mujeres. El problema medioambiental que se acrecienta en las últimas décadas pone de relieve la necesidad de dar una respuesta a los nuevos retos que se nos presentan, porque “estamos asistiendo al comienzo del fin de la Naturaleza y sólo la ignorancia o la adopción de una actitud tecno-entusiasta ciega puede hoy en día hacer que miremos hacia otro lado cuando los signos de peligro son tan claros” (Puleo, 2002: 36).

Para perfeccionar alguna de las premisas básicas que se han expuesto en el apartado anterior sobre el ecofeminismo clásico, tiene su desarrollo la vertiente constructivista o social. Aunque hay que tener presente que ambos parten de la afirmación de que existe una relación entre la dominación patriarcal de la mujer y la de la Naturaleza.

Las corrientes constructivistas tendrían en cuenta el proceso histórico de construcción social de las identidades de género, a diferencia del ecofeminismo clásico o esencialista. Y es que asociar de forma innata cualesquiera rasgos tanto a las mujeres como a los hombres, supone legitimar de cierto modo las situaciones de dominación que viven las primeras. Porque si somos así por naturaleza, esto implica que dicha situación no se puede transformar. A pesar de que “las virtudes asociadas a las identidades, estadísticamente, tengan género” (Puleo, 2008: 53), esto no quiere decir que dichas virtudes sean innatas al cuerpo femenino o al masculino, sino que son adheridos a ellos en el proceso de formación del propio individuo/a, y por eso socialmente son más visibles y extendidos unos rasgos que otros.

Así pues, el ecofeminismo constructivista llenaría esta carencia reivindicando que la racionalidad dominadora masculina ha sido construida históricamente desde los inicios de la filosofía occidental en la Antigua Grecia. Por tanto, existiría la necesidad de superar ese dualismo entre naturaleza y cultura, mujer y hombre, afectividad y racionalidad, materia y espíritu (Puleo, 2002). Por ejemplo, una de las representantes de esta rama del ecofeminismo, Bina Agarwal, procedente de la India al igual que Vandana Shiva, junto a otras como Gesta Menon y Mira Burra, reivindica la necesidad de una explicación histórica para esa cercanía de la mujer con respecto a la naturaleza, que tiene como base el rol de género que adopta ésta dentro del hogar y en relación con el medioambiente. Por ejemplo, la mujer en la India es la responsable del cuidado del huerto y de la recogida de leña y agua entre otras tareas, esa sería la fuente de su conciencia ecológica (Agarwal, 1999). Por tanto, dentro de esta corriente se reconoce esa sensibilidad o conexión mayor de la mujer con la naturaleza, pero no en la línea ontológica de las esencialistas, sino como el resultado de un proceso histórico en el que confluyen diversas situaciones. Es decir, históricamente la mujer ha quedado relegada al ámbito del hogar y al cuidado de la familia, y esto se



traduciría en una proximidad mayor hacia la ética del cuidado, pero no de forma innata a lo femenino, sino como la consecuencia de su realidad histórica. Por eso el ecofeminismo es más extenso en países “subdesarrollados”, ya que aquí sí existe una vinculación fáctica más estrecha de las mujeres con la naturaleza, por su alta tasa de ruralidad, la población puede percibir de primera mano el deterioro medioambiental de los bosques y demás ecosistemas próximos.

Así pues, “no son las características afectivas o cognitivas propias del sexo sino de la interacción con el medio ambiente lo que favorece la conciencia ecológica de las mujeres” (Puleo, 2002). En resumen, dicho esencialismo diferenciador desarrollado por el primer ecofeminismo, nos hace replantearnos la verdadera eficacia emancipadora que tienen estas teorías. Las posiciones ecofeministas constructivistas o el también autodenominado Feminismo Ecológico se refieren al esencialista como un “feminismo de la inversión acrítica” (Plumwood, 1993: 31), ya que éste no empodera a las mujeres a luchar contra los modelos patriarcales de feminidad que les son impuestos, dejando de lado que toda construcción social tiene la capacidad de ser deconstruida para permitir el desarrollo de la emancipación, tanto de las mujeres como de otros segmentos oprimidos.

Ecofeminismo materialista

Autoras como Mary Mellor hacen patente la necesidad de que el análisis materialista histórico tradicional sea ampliado para abarcar una perspectiva verde y feminista (Mellor, 1997). Dentro de dicho análisis, se estudia el tratamiento de las mujeres como colonia interna de los Estados Nacionales, donde el trabajo doméstico que éstas realizan junto a los costes medioambientales de la actividad económica son contabilizados como “externalidades” del sistema de producción, y esto supone que ambos se convierten en los refuerzos del sistema capitalista patriarcal.

La crisis ecológica ha deslegitimado al capitalismo consumista como nunca lo han podido hacer ni el socialismo ni el feminismo (Mellor, 1997), por esta razón resulta de gran importancia comprobar hasta qué punto el deterioro medioambiental está vinculado con la explotación capitalista y la creación de un sistema de consumo insaciable. Así pues, el ecofeminismo materialista social llevará a cabo un análisis de la división sexual del trabajo y de los límites ecológicos de la (re)producción, comprobando que tanto las mujeres como la naturaleza son las bases sobre las que se desarrolla y se extiende el sistema capitalista, como se ha comentado anteriormente. El análisis materialista ecofeminista ve a la Humanidad incrustada en los ecosistemas y considera que ésta incorpora también la animalidad de la naturaleza (Mellor, 1997), por eso se hace necesario incorporar su estudio al materialismo histórico.

En resumen, el enfoque socialista/materialista se centra más en el estudio de las desigualdades sociales que en la relación mujer y naturaleza, porque lo conciben como una alianza histórica que condiciona dicha relación posterior. Para las ecofeministas que adoptan un punto de



vista del género construido socialmente, las relaciones materiales representan relaciones de poder en torno a la corporeidad humana y a la distribución de las cargas y responsabilidades que esto representa. Este enfoque ecofeminista se centra en desigualdades estructurales, como la división sexual del trabajo, el modo de producción doméstico o la explotación del cuerpo femenino.

Ecofeminismo ilustrado

Dentro del ecofeminismo ilustrado o de la igualdad, encontramos como máxima representante a la autora Alicia Puleo. Dicha corriente propone un ecofeminismo heredero de los principios de libertad, igualdad y fraternidad; la autora concibe la razón como una fuerza crítica que debe ponerse en práctica en todos los ámbitos, porque el espíritu de la Ilustración es reacio a toda palabra revelada y toda mística (Puleo, 2008: 43), y éste es un espacio que queda libre para que la voz de las mujeres se haga oír en la reclamación de sus derechos. Nos propone un ecofeminismo que no renuncie al universalismo ilustrado y a sus ideales reguladores, porque renunciar a dichos principios supone para las mujeres como para el resto de seres humanos, poner en la cuerda floja sus pretensiones de emancipación.

Así pues, se trata de un ecofeminismo que se inscribe en la tradición de la crítica a la opresión y a la defensa de la igualdad (Puleo, 2008). Sin embargo, atendiendo al agravamiento de la situación medioambiental que se ha dado desde el nacimiento de la Ilustración, el proyecto ilustrado nacido en el siglo XVIII debe ampliarse, así el principio de justicia se convertiría en ecojusticia, ya que se incorpora el problema medioambiental, y se ve de nuevo esa adaptación de las teorías a los cambios del entorno.

Al mismo tiempo, se trabaja la necesidad de luchar contra una conducta consumista basada en el hedonismo, cuya perpetuación no es sostenible a medio y largo plazo (Cortina, 2002). Y es que muchos de los problemas medioambientales y ecológicos son provocados por el modelo de consumismo voraz que acaba con los recursos naturales de que disponemos. Se tiene una visión utilitarista del consumo, una visión por la cual se busca la mayor utilidad del mayor número. Es decir, se reemplaza el bienser por el bienestar de la mayoría, se sustituye la satisfacción de las necesidades básicas, que es lo que debería garantizar todo gobierno, por la satisfacción de los deseos. Y es que el Estado del Bienestar ha confundido la protección de los derechos básicos con la satisfacción de los deseos infinitos de los ciudadanos, y ahora los gobiernos no pueden hacer frente a las demandas infinitas, y al mismo tiempo los individuos son tan hedonistas que son incapaces de implicarse en los problemas sociales (Cortina, 2002).

Por otra parte, cabe destacar que este ecofeminismo no será ni tecnofóbico ni tecnólatra, tomará una postura de precaución en referencia a la ciencia y los avances tecnológicos. Es decir, no adoptará la



postura tecnofóbica del ecofeminismo clásico, pero tampoco la ilusión utópica de algunas ciberfeministas. Deberá tener siempre en cuenta las oportunidades de progreso y emancipación que ofrecen dichos avances para las mujeres y otros grupos, pero también los riesgos que conlleva, tanto para el proyecto de emancipación de la mujer como para la protección de la naturaleza.

En definitiva, los criterios que han de dirigir el diálogo intercultural del ecofeminismo ilustrado serán la sostenibilidad, el nivel de violencia ejercida y los Derechos Humanos, con especial atención a los de las mujeres por ser los más ignorados transculturalmente (Puleo, 2008: 57).

VI. Las claves del ecofeminismo

La Naturaleza

Una de las claves para llegar a la comprensión total del movimiento ecofeminista que venimos estudiando en el presente texto, es pararse a pensar qué se entiende por Naturaleza en la sociedad actual. En primer lugar, debemos tener en cuenta que dicho concepto pertenece a la construcción del binomio Cultura-Naturaleza, en el cual la segunda supone la parte inferior del dualismo (Puleo, 2005a: 202). En consecuencia, vemos que dicho concepto no supone una mera descripción sin significados asociados, sino que se dibuja como una construcción política de la concepción que vamos a tener de la naturaleza y todo lo asociado a ella, en este caso, la mujer y los pueblos “subdesarrollados” formarían parte de dicha asociación. La idea de naturaleza se construye en base a relaciones de oposición vinculadas a la organización social de sexo-género, en la cual el sexo masculino es asociado a la fortaleza, la técnica y por eso se queda con el espacio público, mientras que a la mujer se la asocia con la debilidad, la naturaleza y queda relegada al ámbito privado.

Hoy día persiste la opresión derivada del dualismo Cultura-Naturaleza (Puleo, 2005b) construido a partir de la Modernidad, en el que los grupos humanos que son adscritos a esta concepción de naturaleza, entre los cuales se encuentran las mujeres, son condenados a no llegar a ser nunca seres autónomos, a menos que luchen contra ese modelo que les viene impuesto. Por tanto, dicho dualismo comentado anteriormente y construido sobre el binomio de Hombre/Mujer, resulta esencial para comprender las reclamaciones feministas y en concreto, las ecofeministas.

Y es que la naturalización del género supone una de las formas básicas de legitimación del sistema del patriarcado, por tanto, destruir esa naturalización del sexo debe ser la tarea del feminismo (Reverter, 2003). Ser conscientes de dicha construcción dicotómica nos permitirá reconstruir de raíz las asociaciones que fomentan la desigualdad entre hombres y mujeres, y promueven la destrucción de bosques, ríos y selvas. Por esta razón se debe ser consciente de que el modelo de racionalidad



científica moderna ha aportado grandes cotas de bienestar pero también ha generado amenazas y problemas globales nuevos (Puleo, 2008: 41), que ponen de relieve esa necesidad de reinventar la relación de los seres humanos con los recursos naturales. Ya no resulta suficiente el ideal de justicia que heredamos de la Ilustración, se debe producir una ampliación hacia la ecojusticia que integre los intereses del mundo inanimado (Puleo, 2008: 41) y los una a los de las mujeres y otros segmentos oprimidos.

La ciencia reduccionista: contra la mujer y la Naturaleza

La ciencia occidental moderna ha sido una de las armas más poderosas a la hora de ejercer el dominio patriarcal sobre las mujeres. Sin embargo, los avances que se han dado en las recientes décadas, sobre todo en el ámbito de Internet, el ciberespacio y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, hacen que se precise un replanteamiento de las posturas feministas hacia la ciencia y la tecnología.

Quizá una de las razones que han provocado la actual crisis medioambiental ha sido el hecho que desde la fundación de la ciencia tecnológica moderna no se ha reconocido la dependencia de los seres humanos con respecto a los recursos naturales, porque reconocer este hecho supondría reconocer que dependemos de la Naturaleza para vivir, y esta idea se opone al progreso ilimitado, y por tanto, al progreso del ser humano. Así pues, para las representantes del ecofeminismo espiritualista “la ciencia reduccionista es una fuente de violencia contra la naturaleza y contra las mujeres, en la medida en que las subyuga y las despoja de su plena productividad, capacidad y potencia” (Shiva y Mies, 1997: 43), se percibe la tecnología como un instrumento de dominación masculina sobre las mujeres y la naturaleza (Wajcman, 2006: 37), y por tanto, como una amenaza contra dichos colectivos. Por tanto, se toma una postura tecnófoba que no resulta nada transformadora, ya que la ciencia en sí no es mala ni buena, no tiene género; la clave reside en la construcción de significados que se efectúa a la hora de edificar la idea y el concepto de ciencia.

En esta línea, desde el ciberfeminismo se concibe que la ciencia y el avance tecnológico ofrecen hoy en día grandes posibilidades emancipadoras para las mujeres. Y es que la ciencia y la técnica cuentan con aspectos opresores, pero también tienen muchos otros liberadores (Puleo, 2006). Por tanto, desde el ecofeminismo se es consciente de que la asociación cultural de la naturaleza con una feminidad pasiva y reificada, así como de la cultura con una masculinidad activa y reificadora, es fundamental en la formación de la ciencia occidental moderna (Wajcman, 2006: 132). Y es que el dualismo imperante en la Modernidad, es una dialéctica de binomios que se puede aplicar a cualquier creación de sentido y que versa sobre la idea de: o masculino, o femenina (Reverter, 2012: 17). Esta dicotomía también se aplica en la ciencia, donde la naturaleza es vista como esa feminidad a la que se puede someter, mientras que los laboratorios y la técnica se asocian



estrechamente con la masculinidad.

Del modelo industrial surge esta concepción reduccionista de ciencia que fragmenta el conocimiento al igual que los cuerpos femeninos, robando el alma y la vida a la naturaleza y a las mujeres. “La metáfora de la naturaleza vista como una máquina se basaba en el supuesto de la divisibilidad y la manipulabilidad” (Shiva y Mies, 1997: 41), la división de tareas que en el ámbito de las fábricas supone la conversión del trabajador en una pieza más del engranaje, en el cuerpo de la mujer supone una cosificación que legitima todos los ataques contra ella.

Se equipara así la situación de desposesión que sufren los pueblos colonizados al ser invadidos por la maquinaria que desconocen y destruyen sus sembrados, a la de las mujeres que ven cómo sus cuerpos son alejados de ellas mismas para dar respuesta a las necesidades del Hombre Blanco. Por ejemplo, “las nuevas tecnologías reproductivas acentúan el desplazamiento del poder de la madre al médico y da a entender que la producción de esperma es más valiosa que la producción de óvulos” (Shiva y Mies, 1997: 46). El acto de engendramiento se convierte en un acto de consumo y “se acaba considerando a las mujeres encintas como la materia prima de la que se extrae el producto: la criatura”. En consecuencia, se puede afirmar que la ciencia heredera de los principios ilustrados se basa en la violencia y la fuerza, “... lo que desean es someter al control del espíritu masculino “puro” el arte de la producción, el poder de la creación, que hasta aquel momento residía en las mujeres y en la naturaleza” (Mies, 1997: 72). No existe una fácil solución para esta concepción, ya que la ciencia reduccionista no reconoce la interconexión entre la naturaleza y el trabajo de la mujer con la creación de riqueza (Shiva, 1995).

En contraposición a esta visión negativa de la ciencia, el Ciberfeminismo ve en el ciberespacio una oportunidad para nuevas formas de construir al sujeto y la identidad humana. Como la autora Donna Haraway señala en sus escritos, el feminismo basado en la figura del ciborg, entendido como “un organismo cibernético, un híbrido entre la máquina y el organismo”, permite una utopía liberadora que nos conduzca a un mundo más allá de la polaridad de varón-mujer (Reverter, 2000).

VII. Movimientos sociales de mujeres

En el siguiente apartado trataremos algunos de los movimientos sociales de mujeres que han ido encarnado los postulados del ecofeminismo.

Movimiento de Mujeres Chipko

El Movimiento Chipko nace en la India en la década de los setenta, y es un claro ejemplo de la corriente ecofeminista clásica espiritualista. Da comienzo como respuesta de los ciudadanos de diversos lugares de la



India al deterioro que sufren sus bosques por manos de las empresas que los talan para usarlos en la fabricación de diversos productos de consumo. Su objetivo primordial sería el de la resistencia al “mal desarrollo” (Shiva, 1995) impuesto por los países del Primer Mundo hacia los países “subdesarrollados”. Este “mal desarrollo” estaría basado casi exclusivamente en los intereses económicos de los grandes bloques multinacionales, en la búsqueda de un crecimiento económico que no tiene en cuenta los riesgos ecológicos y sociales que dicho modelo supone para la población autóctona y el territorio sobre el cual se practica.

Su denominación procede de una palabra cuyo significado es “abrazar” y se refiere al acto de protesta que realizaban mujeres y campesinos al abrazarse a los árboles para evitar la tala indiscriminada de los bosques y proteger así su ecosistema de vida. De este modo conseguían mostrar su desacuerdo con las políticas forestales y la venta de bosques a grandes bloques multinacionales que provocaban la deforestación que tenía como consecuencia desprendimientos y inundaciones.

A raíz de este primer movimiento, las reclamaciones se han extendido a diversos ámbitos, por ejemplo, las mujeres *adivasi* de la India (Shiva, 2005) consiguieron en el 2004 cerrar una fábrica de la empresa Coca-Cola en Plachimada, porque ésta contaminaba los acuíferos de la zona y estaban acabando con los medios de vida de la población autóctona, obligando a las mujeres a desplazarse varios kilómetros en busca de agua.

Greenham Common Women's Peace Camp

El segundo ejemplo del que vamos a hablar se desarrolló en Berkshire, Inglaterra, a lo largo de los años 1981 y 1982, cuando un grupo de mujeres construyeron un campamento para la paz en protesta contra las armas nucleares que el gobierno británico guardaba en dicho lugar, inspiradas por el movimiento ecofeminista esencialista pacifista.

Cuando el gobierno británico tomó la decisión de establecer misiles de crucero en la base militar de Berkshire, empezó el campamento de mujeres que bajo el nombre de *Women for Life on Earth*, llegó a Greenham para protestar contra la decisión. El primer bloqueo de la base ocurrió en mayo de 1982 con 250 mujeres protagonizando la protesta. Sin embargo, la cifra de activistas fue aumentando con los meses, hasta que en diciembre de 1982, fueron 30.000 las mujeres que se reunieron alrededor de la base en el evento *Embrace the Base*.

El campamento se hizo conocido cuando en abril de 1983, cerca de 70.000 manifestantes formaron una cadena de 23 km. desde Greenham hasta la fábrica de municiones en Burghfield. El campamento de mujeres atrajo la atención de los medios de comunicación y llevó a la creación de otros campos de paz con más de una docena de lugares en Gran Bretaña y otras partes de Europa. Aún hoy en día se realizan campamentos alrededor de grandes centros de experimentación de misiles militares.

“Con-spirando”

Las ecofeministas católicas de esta red latinoamericana apuestan por una creencia panteísta, dejando atrás la concepción de un Dios Padre trascendente y de un mundo espiritual escindido de la Naturaleza. En esta línea, llevan a cabo la misma renuncia que los ilustrados, renuncian a todo misticismo y a un Dios omnipotente, y convierten a la naturaleza en la única explicación válida de nuestras vidas y sociedades. Como señala Puleo, este movimiento podría ser considerado “la expresión feminista y ecologista contemporánea del deísmo de las Luces” (Puleo, 2008: 46).

Ivonne Gebara es una de las representantes más reconocidas de esta teoría, teóloga brasileña, pugna por una crítica al antropocentrismo y el androcentrismo de la tradición cristiana, que nos hizo “cómplices y legitimadores de la destrucción de bosques, ríos, animales y grupos marginales” (Gebara, 2000). Las mujeres que desarrollan estas corrientes se trasladan más allá de una figura paterna masculina y todopoderosa de Dios, a través de la alianza entre teología y feminismo. Gebara señala que “estar dentro de la Iglesia es estar adentro de instituciones donde está el pueblo”, es decir, se concibe el cristianismo como una de las mejores vías para llegar al pueblo y ayudarlo, y mediante una cierta transgresión de esa misma teología, a enfrentarse al poder patriarcal que “adormece las conciencias”. A diferencia de la teología pastoral oficial que sólo pretende orientar al pueblo hacia el clero, la propuesta de Gebara estriba en invitar al pueblo a pensar lo que necesita ser cambiado de este mundo.

VIII. Conclusiones

Partimos de que el ecofeminismo clásico bebe de las ideas de cierto feminismo radical desarrollado en los setenta, quienes reivindicarán la diferencia entre mujeres y hombres. Se trabajará con el binomio construido históricamente, mediante el cual se identifica a la Mujer con la Naturaleza y al Hombre con la Cultura, naturaleza entendida como formas de vida inferiores o aún por desarrollar. Sin embargo, el feminismo radical va a usar la misma asociación pero entendiendo su proximidad hacia la naturaleza como la esperanza de una preservación de la vida, en contraposición con la agresividad masculina (Puleo, 2002). Como se puede observar, no existe realmente en estas bases un reconocimiento de que “no se nace mujer, se llega a serlo” como bien diría Simone de Beauvoir en “El Segundo Sexo”, es decir, parece que la mujer deba ser más natural y conciliadora que el hombre desde el mismo momento de su nacimiento, no se tiene en cuenta que esto será una construcción edificada socialmente, al igual que la del hombre. Este ecofeminismo inicial otorgaría a las mujeres aptitudes maternas, pacíficas e igualitaristas que las inclinan más que a los hombres hacia un vínculo directo con la naturaleza (Puleo, 2002), por eso de estas teorías surgen muchos puntos que son aún hoy en día fruto de constante debate interno del ecofeminismo.



El ecofeminismo constructivista, el más desarrollado en la actualidad, se separa de la idea de que la mujer está relacionada de una manera espiritual o biológica con la naturaleza, y defiende que dicha relación responde a un rol *social construido*. Es decir que a través de la cultura (educación, experiencias, sociedad,...) la mujer ha adquirido y asumido esos roles. Se da un paso más y mediante el reconocimiento de que las identidades de género son construidas social y históricamente, se puede ejecutar un proyecto de transformación de la realidad que permita la emancipación de las mujeres.

En esta línea, el ecofeminismo materialista pondrá énfasis en las estructuras económicas fruto del sistema capitalista que legitiman el dominio del hombre sobre la mujer, dejando que el trabajo que ésta realiza en el hogar no se contabilice como trabajo productivo para la sociedad, y legitimando el continuo expolio empresarial de producción sobre los recursos naturales.

Por último, teniendo en cuenta que la exaltación de la gran diferencia de los sexos del ecofeminismo clásico tiene nulo poder de transformación en el sistema estratificado de género (Puleo, 2008: 48), el ecofeminismo ilustrado prefiere reconocer individuos y no géneros, porque esto le va a permitir trasladar su proyecto de igualdad y libertad al conjunto de la sociedad, que integraría el respeto hacia todos y también hacia el entorno natural.

Para finalizar, me gustaría señalar una de las grandes fortalezas del ecofeminismo y es que dicho movimiento ha conseguido revelar a través de sus teorías y prácticas concretas, las conexiones entre desigualdad de género, sexismo, racismo, clasismo, división Norte-Sur y deterioro medioambiental (Puleo, 2008).

IX. Bibliografía

AGARWAL, BINA (1999): «Negociación y relaciones de género: dentro y fuera de la unidad doméstica», *Historia Agraria*, 17, Madrid.

ALCAÑIZ, MERCEDES (2011): *Cambios y continuidades en las mujeres: un análisis sociológico*, Icaria Antrazyt, Barcelona.

AMORÓS, CELIA (2000): *Feminismo y filosofía*, Síntesis, Madrid.

AMORÓS, CELIA (1994): *Historia de la teoría feminista*, Servicio Publicaciones Comunidad de Madrid: Instituto de la Mujer.

CASTELLS, MANUEL (1999): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Siglo XXI Editores, Madrid.

CORTINA, ADELA (2002): *Por una ética del consumo*, Taurus, Madrid.

DALY, MARY (1978): *Gyn/Ecology: The Metaethics of Radical Feminism*, Beacon Press, Boston.



FOUCAULT, MICHEL y otros (1986): *Genealogía del poder: materiales de sociología crítica*, La Piqueta, Madrid.

GEBARA, IVONNE (2000): *Intuiciones ecofeministas: ensayo para repensar el conocimiento y la religión*, Trotta, Madrid.

HERNANDO, ALMUDENA (2000): *La construcción de la subjetividad femenina*, Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid.

MELLOR, MARY (1997): «Un socialismo verde y feminista: la teoría y la práctica», *Ecología Política*, 14, Barcelona.

PLUMWOOD, VAL (1993): *Feminism and the Mastery of Nature*, Routledge, London & New York.

PULEO, ALICIA (2011): *Ecofeminismo para otro mundo posible*, Cátedra, Madrid.

PULEO, ALICIA (2008): «Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado», *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, 38, Universidad de Valladolid.

PULEO, ALICIA (2006): «No debemos renunciar a la posibilidad de ir dejando huellas de nuestro paso», *Lectora: revista de dones i textualitat*, 12, Barcelona.

PULEO, ALICIA (2005 a): «Los dualismos opresivos y la educación ambiental», *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, 32, Valladolid.

— (2005 b): “El hilo de Ariadna: ecofeminismo, animales y crítica al androcentrismo”, en VELAYOS, C. y otras (eds): *Feminismo ecológico, Estudios interdisciplinarios de género*, Aquilafuente, Salamanca.

PULEO, ALICIA (2002): «Feminismo y ecología», *El Ecologista*, 31, Madrid.

PULEO, ALICIA (1992): «Luces y sombras del ecofeminismo», *Asparkía*, 11, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.

REVERTER, SONIA (2012): «Los estudios de género y el feminismo», en TORRENT, R. y REVERTER, S. (eds.): *Variaciones sobre género. Materiales para el máster universitario de Estudios Feministas, de Género y Ciudadanía*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.

REVERTER, SONIA (2003): «La perspectiva de género en la filosofía», *Feminismo/s*, Universitat d'Alacant.

REVERTER, SONIA (2000): «Ciberfeminismo: entre la (u)topía y la (dis)topía», Ponencia para el I Congreso internacional Tecnología, ética y futuro, Madrid.

SHIVA, VANDANA (2005): *Los Derechos de las mujeres en la India actual*,

Publicado en V, C. y otras: Feminismo ecológico, Estudios interdisciplinares de género, Aquilafuente, Salamanca.

71

SHIVA, VANDANA y MARIA MIES (1998): *La Praxis del ecofeminismo: biotecnología, consumo y reproducción*, Icaria, Barcelona.



SHIVA, VANDANA y MARIA MIES (1997): *Ecofeminismo*, Icaria Antrazyt, Barcelona.

SHIVA, VANDANA (1995): *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*, Horas y horas editorial, Madrid.

VATTIMO, GIANNI (1990): *En torno a la Posmodernidad*, Barcelona, Anthropos.

WAJCMAN, JUDY (2006): *El Tecnofeminismo*, Cátedra, Madrid.

Recursos web

Food and Agriculture Organization of the United Nations: www.fao.org

Women and Life on Earth: www.wloe.org

Mujer Palabra: www.mujerpalabra.net

Asociación sin ánimo de lucro de Educación para el Desarrollo en Medio Ambiente y Género: www.chipkoasociacion.blogspot.com

Conspirado: <http://conspirando.cl/>



Agencia moral corporativa Un concepto integrador

Martha M. Rodríguez Coronel¹
al228496@uji.es

¹ Agradecimientos al Banco Santander por su apoyo en mi desarrollo académico a través de sus becas de máster y doctorado.

I. Resumen

74



El objetivo del presente artículo es crear un concepto integrador de agencia moral corporativa, a partir de la analogía con la agencia moral individual, vinculado con tres propuestas colectivistas que serán examinadas y constituirán la base de nuestro concepto. La elaboración de este concepto integrador de agencia moral responde a una doble finalidad ulterior: por un lado, fundamentar el deber de las empresas de responder ante la comunidad moral, y con ello facilitar para futuras investigaciones la construcción de una noción de engagement ético. La metodología utilizada es de naturaleza teórica-cognoscitiva, desarrollada argumentativamente. En la primera parte se analizan las tres tesis colectivistas fundamentales de la agencia moral corporativa. En la segunda sección se exponen las replicas a dichas tesis y algunos puntos en contra de la responsabilidad de las empresas. En la tercera parte se ofrece una propuesta propia de agencia moral corporativa. Por último se hace una revisión de todos los puntos mencionados presentada a manera de conclusiones.

Palabras clave: ética empresarial, agente moral, comunidad moral.

II. Introducción

La ética empresarial es la ética aplicada que estudia los problemas éticos que surgen en el seno de las corporaciones. Esta rama de la ética evalúa el comportamiento individual y el comportamiento corporativo en las situaciones en las que las empresas deban o no comprometerse. Asimismo «describe y evalúa la gerencia corporativa, la comunidad corporativa y las interacciones de la empresa con el medio ambiente» (Freeman y Werhane, 2009: 517-518).

Uno de los principales focos de estudio de la ética empresarial es la naturaleza de la corporación, que procura, entre otros aspectos, responder la pregunta sobre la capacidad de las empresas de ser responsables moralmente, como lo es una persona. En los últimos años, este tema ha cobrado mayor importancia en la comunidad corporativa mundial, porque ha habido algunos escándalos y sospechas sobre la confiabilidad y transparencia del funcionamiento de las organizaciones, y más aún sobre las consecuencias de sus actos. La sociedad responsabiliza a las empresas de sus errores y de sus pésimas políticas laborales o medioambientales. Sin embargo, a quién se está culpando realmente, a los altos ejecutivos como individuos o a la corporación como si fuera un sujeto.

La conceptualización de la *responsabilidad social corporativa* ha estado implícita en los planes que desarrollan las empresas, ya sea a nivel local, regional o global. Parece que tácitamente se está atribuyendo



responsabilidad a las empresas. Pero no está claro en qué sentido esa responsabilidad es diferente, o la misma, de la responsabilidad de las personas que conforman, dirigen o poseen la organización. Por ello es tan importante esclarecer si la empresa como tal es un agente moral, pues con ello tendrán que ver otras cuestiones muy relevantes, como por ejemplo, si tienen o no derechos, como el derecho a la propiedad, o deberes, y entre tales deberes el principal puede ser el de colaborar activa y sinceramente en la sociedad.

Las empresas son más que simples máquinas, pero para adquirir el estatus de agentes morales tendrían que poseer razones, suyas y no sólo de sus miembros, que justifiquen lo que se hace en dichas corporaciones. Claro está que las corporaciones no pueden pensar por sí solas, pero en la medida en que su nombre aparece como garante de justificaciones, y en la medida, además, que se pueden interponer demandas o quejas a las mismas, y no sólo a sus miembros, y que eso hace que se les atribuya responsabilidad en algún sentido, sí parecen poseer la estructura apropiada para ser responsables. Así, según Thomas Donaldson, pudieran serlo y dar una explicación moral a las causas que provocan su comportamiento (1982). También podrían tener la capacidad de controlar sus políticas organizacionales, tratando de promover determinados límites morales a través de reglas y procedimientos.

Para calificar a una corporación como agente moral, ésta necesitaría poder personificar de alguna manera las características del agente moral individual, adaptándolas al sistema organizacional para lograr un proceso moral de toma de decisiones. En principio, pareciera que si una compañía tiene la capacidad de utilizar razones morales en la toma de decisiones y la facultad de controlar, no sólo los actos corporativos sino también la estructura de políticas y reglas en el proceso de toma de decisiones, entonces poseería el estatus de agente moral, pero la cuestión es más compleja. No parece que baste tan sólo con cumplir estas condiciones, ya que el problema fundamental planteado a partir de aquí sería de quién son esas razones morales empresariales y dónde reside el origen de su responsabilidad y de sus reglas: si en la empresa como sujeto suprapersonal –diferente en algún sentido a sus miembros– o meramente en los individuos que representan a esa empresa.

Pero realmente ¿qué significa considerar a las organizaciones como agentes morales? ¿las organizaciones compartirían todos los derechos y obligaciones naturales de los humanos? ¿se ajustarían a las reglas de la comunidad moral y se auto-regularían a través del razonamiento moral? Como respuesta a estas preguntas han surgido posiciones a favor, y en contra de la agencia moral corporativa.

III. Objectivos

76



- Desarrollar las tesis corporativistas de Peter French, de Kenneth Goodpaster y John Mathews, y de Adela Cortina.
- Explorar la réplica individualista realizada por Nani Ranken, y las posiciones de otros detractores.
- Proponer un concepto integrador de agencia moral corporativa.

IV. Propuestas colectivistas

1. Peter French

A lo largo de la historia solamente se ha encontrado un concepto de persona jurídica que está vinculado a un sentido metafísico, este concepto es el de la definición clásica medieval «Una persona es una substancia individual de naturaleza racional» (Boecio en Marebon, 2003: 71), en otras palabras, es un sujeto dotado de razón por naturaleza. El resto de los conceptos de persona jurídica son prácticamente inútiles para cualquier propósito moral en la búsqueda de situar a las empresas como agentes morales (French, 1979: 208). Luego de examinar la *teoría de la ficción*² y de la *agregación*³, Peter French deduce que la existencia biológica no está asociada esencialmente al concepto de persona y que el paradigma de una definición neutral inclusiva de la persona moral es proporcionada por un sujeto de derecho, definiendo así a la persona moral como un sujeto con responsabilidad atribuida de segundo tipo (1979: 210). A continuación, se desarrollará la teoría del autor a partir de este concepto de agente moral, particularmente aplicado a las empresas.

La propuesta de *agencia moral corporativa* de P. French está centrada en la intencionalidad (González, 2001: 322). El núcleo explicativo de esta postura reside en el intento de proporcionar la justificación de una teoría que permita tratar a las empresas como miembros de la comunidad moral, con el mismo estatus que los seres humanos que ya han sido

² La definición tradicional de persona en la antigua Roma establecía que las personas eran creaciones de la ley, ignorando cualquier consideración biológica o metafísica. A partir de esa noción se desarrolla la *teoría de la ficción*. Según ésta, la personalidad de una organización es una invención y debe su existencia a un mero acto creativo del estado. Solamente reconoce aquellos sujetos adscritos a su marco normativo (Pettet, 2005: 48; French, 1979: 208).

³ La teoría de la agregación no posee una única definición, pero en casi todas se encuentra presente la idea de las organizaciones como varios grupos cohesionados que poseen unidades más pequeñas, las personas. En palabras de Robert Hessen, la teoría de la agregación sostiene que cualquier tipo de organización, sin importar su estatus legal, es simplemente una asociación de individuos que actúan unidos para alcanzar una meta en común. La membresía de una organización se mantiene para sumar agregados, pero la organización no es la suma de los derechos y deberes de sus miembros. Entonces, una entidad inexistente no puede actuar, ni formar intenciones, ni tener conocimientos o razones para conocer, ni tener responsabilidad moral (Hessen, 1979: 41; Freund, 2000: 53).



reconocidos tradicionalmente como tales. En palabras de P. French: «las empresas pueden ser personas morales auténticas y tener todo tipo de privilegios, derechos y deberes como los que se conceden a las personas morales en el curso normal de acontecimientos» (French, 1979: 207).

Para que una empresa sea tratada como un agente⁴ se debe poder describir o re-describir⁵ sus acciones como intencionadas⁶ y que sean realizadas por la propia empresa. P. French sostiene que para hacer esto posible es necesario que la organización posea una *estructura de decisión interna* (EDI) que le permita mantener y difundir la intencionalidad de la empresa, demostrando que las empresas, y no simplemente sus trabajadores, tienen razones para hacer lo que hacen. Esta estructura posee dos elementos, un *organigrama* que establece estaciones y niveles dentro de la distribución de la empresa y unas *reglas de reconocimiento* para tomar decisiones corporativas, es decir, la política empresarial (French, 1979: 212). Las funciones de la EDI son, tanto guiar a todos los niveles de la empresa en el proceso de toma de decisiones y en la ratificación de las mismas, como lograr la subordinación y síntesis de las intenciones y actuaciones de los individuos en el momento de decidir alguna cuestión empresarial.⁷

El organigrama distingue quiénes son los jugadores y aclara su rango y su responsabilidad con respecto a los otros dentro de la organización, es decir, delinea las relaciones interdependientes y dependientes, directas o de grupo, que están involucradas en la determinación de las actuaciones de la empresa. Las reglas de reconocimiento permiten que las decisiones sean fijadas colectivamente en varios niveles, y además sean ratificadas por los niveles más altos de la corporación (French, 1979: 213).

La importancia de esta estructura para la corporación se encuentra en que debe subordinar las decisiones y ambiciones individuales para la supervivencia y bienestar organizacional, por ello debe tener una colección de principios y unas reglas de conductas que limiten y dirijan las actuaciones y los comportamientos de sus miembros. Por otro lado, la EDI hace posible la transformación descriptiva de los eventos que le atribuye la intencionalidad necesaria para ser agentes morales, diferenciando a la corporación de una simple multitud de personas (French, 1979: 215).

⁴ En términos de agente davidsoniano, «un hombre es un agente de una acción si lo que hace puede ser descrito bajo un aspecto de intencionalidad» (Davidson, 2001: 46).

⁵ Véase el ejemplo de Hamlet (Davidson, 2001: 46).

⁶ Véase el ejemplo del derramamiento de café (Davidson, 2001: 65).

⁷ Cuando los directores votan en una junta acerca del futuro de una empresa en el marco de la EDI, también la corporación está decidiendo hacer algo, sin consideración de las razones personales que los ejecutivos tengan para votar como lo hacen; y aun si esas razones personales fueran inconsistentes con la política organizacional, la corporación obra por sus propias razones y los actos deberían serle atribuidos a ella.

2. Goodpaster y Mathews

Kenneth Goodpaster y John Mathews sostienen que las corporaciones no sólo poseen la capacidad de tener conciencia, sino que deben tenerla. También afirman que las empresas son tan responsables como los individuos y que el lenguaje ético tiene un lugar preponderante en el vocabulario organizacional.

Estos autores toman su posición a través de una analogía entre el individuo y las empresas, analizando primeramente cómo funciona el concepto de responsabilidad moral en las personas, para luego extrapolarlo a las organizaciones y conseguir caracterizarlas también como agentes morales. Su objetivo no es ofrecer una guía o estructura para la validación de las decisiones de las empresas, que sirva para armar o constituir su responsabilidad moral –como P. French lo hizo a través de la EDI, sino el de aclarar los cimientos conceptuales de la ética empresarial, específicamente en la atribución de las empresas como agente morales (Goodpaster y Mathews, 1982: 3-6).

Para comenzar, los autores explican las tres acepciones de responsabilidad concernientes a las personas como individuos. El primer significado que exponen es el de *responsabilidad causal*,⁸ luego el de *responsabilidad del seguimiento de reglas*,⁹ y por último, se encuentra la *responsabilidad en la toma de decisiones* en la que los autores se enfocan. Para que un individuo sea considerado como responsable debe ser confiable y mantener una actitud controlada y racional al momento de actuar para decidir. En esta acepción es que reside la característica distintiva de la responsabilidad moral, que «subraya la intencionalidad y la independencia del juicio» (González, 2001: 328).

Lo que caracteriza al proceso cognitivo del juicio de una persona moralmente responsable es la *racionalidad*, entendida desde la visión moral como la toma racional de decisiones, de forma no impulsiva, meditando las alternativas, consecuencias y riesgos, poniendo atención y procurando claridad en los propósitos, medios y fines (Goodpaster, 1983: 301), pero también está implicado el *respeto*, que involucra la especial consideración por las perspectivas de otros individuos que se vean afectados, y el tratamiento de las personas como fines y no como medios, en términos del imperativo categórico kantiano (Frankena en Goodpaster y Mathews, 1982: 4). Estos dos elementos, racionalidad y respeto, inciden en la manera en la que las personas deciden, porque afectan el momento

⁸ Esta concepción está unida usualmente a contextos legales y morales, relacionada con la búsqueda de las causas de alguna acción o evento, para averiguar quién o quiénes son los responsables, ya sea para culparlos o para premiarlos por su actuación, subrayando especialmente el factor de causalidad en cuanto a las consecuencias producidas por los propios actos (Goodpaster y Mathews, 1982: 3).

⁹ En esta acepción considera las normas sociales en los ámbitos en los que los individuos se ven sometidos por estas reglas, que son impuestas y que habitualmente están relacionadas con el rol de los sujetos en la sociedad (Goodpaster y Mathews, 1982: 3).



en el que el individuo procesa la información y elige una opción de actuación.¹⁰ Pero ¿qué importancia tienen estos conceptos morales para la corporación? K. Goodpaster y J. Mathews opinan que la empresa pueda producir sus propios juicios y comportamientos morales, así como las personas actúan responsablemente reuniendo información sobre el impacto de sus acciones en otros y la usan para decidir, las organizaciones pueden hacer exactamente lo mismo. Esos dos componentes de la responsabilidad –la racionalidad y respeto– están bien definidos en *estructura de decisiones internas* de Peter French y son lo suficientemente precisos para ayudar a desarrollarla (Goodpaster y Mathews, 1982: 4).

Puede que los individuos responsables moralmente no estén siempre de acuerdo en las mismas normas éticas, pero al menos tienen la posibilidad de dialogar sobre ellas. Las empresas cuentan con la EDI para reflexionar sobre las reglas que definen las relaciones de autoridad entre los empleados y las políticas corporativas, logrando las condiciones de un ambiente que les permita decidir responsable y moralmente (González, 2001: 329-331).

A través del estudio de la responsabilidad moral individual, se puede ver fácilmente las diferencias de responsabilidad moral entre corporaciones, de la misma manera que se observa entre diferentes individuos. Algunas empresas establecen en sus políticas, sistemas de incentivos, organigramas, sistemas de control interno, agendas de investigación estratégica. Todos estos elementos podrían denominarse autocontrol, integridad y/o conciencia en una persona. Otras instituciones están preocupadas por sus consumidores, empleados y el resto del público en modos que otras claramente no lo están, preocupándose sólo por los beneficios económicos que pueden producir a costa del ambiente, trabajadores y clientes (Goodpaster y Mathews, 1982: 4-5).

Como las personas, las corporaciones pueden revelar su carácter por medio de las políticas que implantan y el impacto que pueden tener sobre la gente, rechazando procesos de producción¹¹ o normas que sean cuestionables moralmente. El concepto de responsabilidad moral no solo tiene sentido si es aplicado en las organizaciones, sino que además proporciona claves para diseñar modelos de políticas corporativas más efectivos que los existentes (Goodpaster y Mathews, 1982: 4-6).

¹⁰ Por ejemplo, una persona racional, pero no respetuosa no mentiría, a menos que sea razonablemente seguro hacerlo porque no lo descubrirán. Un sujeto que decide respetuosa y racionalmente se interesa por si las consecuencias de su comportamiento suponen daños a otros (Goodpaster y Mathews, 1982: 4)

¹¹ Por ejemplo, los efectos que causan los alimentos transgénicos o el uso de combustibles fósiles.

3. Adela Cortina

Cuando una empresa se crea no posee una «primera naturaleza» como dirían los clásicos, sino solamente cuentan con la misión y visión del proyecto, al igual que con los caracteres de los emprendedores que inician su negocio. Pero con el paso del tiempo, la empresa se constituye como una real organización, que se va haciendo cargo de sí a través de las decisiones que toma, determinaciones que no son hechas ni pueden ser imputadas a los dueños o empleados, porque fueron concebidas por un agente moral colectivo (Cortina, 1997: 18).

Las empresas tienen un tipo de moralidad análoga a las de las personas. Desde la tradición zubiriana estructurista se pueden identificar los rasgos que caracterizan a la moral como estructura en los humanos, y en ese sentido colaborar con la explicitación de la correspondencia de dichos rasgos a las empresas.

Los humanos como organismos inteligentes se ven obligados a adoptar una serie de comportamientos para lograr su supervivencia. No perciben el ambiente como un conjunto de estímulos, sino que lo entienden como una realidad de la que deben hacerse cargo, porque su estructura así lo exige además de vegetar y sentir. Justamente de esa necesidad de su sistema *animal*, de *hiperformalizarse*, surge el primer momento de libertad, en un sentido básico y amplio. Para hacerse cargo de su realidad no abandona los estímulos que se le presentan sino que los aprehende, analizando las distintas vías de acción, «adaptándose» al medio y haciendo que el medio de «adapte» a sus necesidades. Así, toma una decisión, elige una forma de actuación, de la que es responsable, y lo hace de forma consciente. El organismo humano se apropia de las posibilidades que va eligiendo convirtiendo lo *querido* en *sido*, para adueñarse de sí mismo. Ese carácter configura la *identidad*, una especie de *definición* de la persona, cuestión que debe hacer durante toda su vida. Identidad que posee tres dimensiones diferentes, la moral, la personal y la social (Cortina, 1998: 126-128; Zubiri, 1992: 74-76; 1996: 43-102).

Las empresas tienen una estructura organizada semejante a la estructura constitutiva de un organismo humano, a su *sustantividad*. Razón por la cual se pueden identificar rasgos de ésta en aquella y argumentar que las empresas si son agentes morales. A partir de la analogía, Adela Cortina establece que la estructura moral de las organizaciones, está sustentada por tres aspectos, la *responsabilidad por las decisiones*, la *conciencia corporativa* y la *identidad empresarial*.

En el procedimiento a través del cual se toman las decisiones empresariales no participan unos cuantos individuos –como suele pensarse, tal vez solo los accionistas o directores–, sino que se realiza por



medio de una especie de red en la que se comparte información,¹² se delibera y se decide un rumbo de actuación, siendo responsable la organización como un ente estructurado y no de forma individual cada uno de sus miembros. Así como según la tradición zubiriana, los organismos por sus notas constitutivas son capaces de captar el ambiente, captar los estímulos que se le presenten, comprendiéndolos y respondiendo desde ese primer momento de *libertad*, procurando que la realidad física concuerde con la realidad querida, emprendiendo cursos de acción determinados, y justificando su decisión, las empresas como organizaciones estructuradas, también pueden ser responsables, no solo de sus decisiones sino de las consecuencias de ellas (Cortina, 1998: 128-129; Zubiri, 1986: 93-100).

Las empresas también poseen conciencia, en su modo particular de ser. No es una conciencia exactamente igual a la de una persona, pero se puede decir que es equivalente, ya que pueden sopesar sus acciones, ponderar y valorar si están persiguiendo sus objetivos de manera apropiada, reflexión «grupal» que requiere que todos los miembros conozcan los objetivos y metas que persiguen, además de haber expresado su intención de cooperar o actuar en pro de ellos. Este comportamiento permite que la empresa se apropie de sus decisiones, que no las deje al azar o en manos de otros. Es como un proceso institucional que dota a la empresa con un carácter autónomo, el cual tiene cinco operaciones claves: articular, educar, escuchar, reflexionar y revisar los valores adoptados con vistas a la toma de decisiones. Además, dicho momento es muy importante para la relación de la misma con los stakeholders y con los afectados de las actividades empresariales. En este sentido, el balance social también se convierte en una herramienta para la gestión de la organización (Cortina, 1998: 129-131).

El otro aspecto que compone la estructura moral de las empresas, junto con la responsabilidad y la conciencia corporativa, es la identidad. La cultura organizacional entendida como el conjunto de valores, creencias e ideales compartidos, puede ser orientada de diferentes maneras, por ejemplo maximizar beneficios a toda costa o mantener la viabilidad y competitividad de la organización éticamente. Esa cultura que va formando el *êthos*, se convierte en identidad, distendida en tres niveles. La identidad moral, como indica A. Cortina, «define el horizonte moral en el que la organización toma decisiones al conceder un mayor valor a una actuación que a otras», la identidad organizativa «muestra su originalidad su carácter específico frente a otras organizaciones», y la identidad social «precisa el reconocimiento del público para identificarse a sí misma» (1998: 131).

¹² Según el tipo de empresa y la cultura organizacional que posea, esa "red" será más abierta y horizontal, o vertical y cerrada, dándole a sus miembros mayor o menor libertad para participar en las decisiones empresariales.

V. Réplicas individualistas

82



1. Nani Ranken

La analogía entre personas y corporaciones de K. Goodpaster y J. Mathews que cimienta la agencia moral corporativa se debilita en el momento en el que se busca un motivo para el desarrollo moral, así lo expresa Nani Ranken, quien considera que los miembros de una corporación son los verdaderos agentes morales, por lo que la actividad corporativa debe estar basada en el reconocimiento de estos individuos (1987: 633).

Esta autora no critica ni el análisis de la responsabilidad moral ni las implicaciones que K. Goodpaster y J. Mathews extraen para la toma de decisiones empresariales, lo que le parece ineficiente es la analogía en la que se le atribuyen aspectos individuales humanos a las corporaciones para hacerlas responsables. La proyección moral se muestra claramente insuficiente ante la pregunta de cómo puede una empresa ser un ente moralmente responsable –debe reunir y procesar información, tomar en cuenta el impacto moral en otro, debe razonar e incluir consideraciones morales en sus razonamientos, debe coordinar intereses que se vean en conflicto, combinar medios con fines y hacer lo que sea necesario para implementar su decisión. Son demasiados procesos y de inviable ejecución para ser llevados a cabo en cada una de las decisiones que la tome compañía (Ranken, 1987: 633).

Desarrollar hábitos es algo que a las personas puede resultarles motivador, al contrario que para las empresas. La institucionalización de características morales no es un elemento que motive a una corporación. Éstas no poseen ninguna fibra interna que las motive como a los humanos. Son las personas, desde adentro o desde afuera de la corporación, quienes deciden cómo institucionalizar los elementos que corresponden a la responsabilidad moral y por ser un proceso implementado por personas que ocupan cargos importantes, es de ellas de dónde debe provenir el sentido moral. Las empresas no pueden ejecutar esta tarea por sí solas, son instituciones, no pueden institucionalizar a sí mismas (Ranken, 1987: 634).

Para N. Ranken el análisis de K. Goodpaster y J. Mathews no presenta ningún descubrimiento importante, sino que es una mala adjudicación del *principio*. Es un proceso que es aplicado a personas, pero que en el *principio de proyección moral* es empleado en las organizaciones, en el cual aconsejan perfectamente a los gerentes cómo deben hacer para institucionalizar la ética en términos estructurales, pero no responde a la pregunta sobre qué hacer para motivar a la gente que trabaja en la empresa para que implementen esa institucionalización (Ranken, 1987: 635).



La corporación no debe servirse ni protegerse por su propio bien,¹³ es una simple herramienta humana que no tiene valor intrínseco, a diferencia de las personas, que sí tienen un valor característico, el de los seres vivos, por su capacidad de supervivencia y su racionalidad (Ranken, 1987: 637). Para esta autora la analogía de la persona-corporación no es fructífera, no ayuda a motivar a la personas a desarrollar hábitos responsables en el desempeño de sus roles organizacionales, sino todo lo contrario.

2. Milton Friedman

El economista ganador del premio Nobel, Milton Friedman, intenta delimitar el ámbito de la responsabilidad social empresarial (RSE) y para ello se pregunta primero quién es el responsable y a quién se le puede imputar responsabilidades (González, 2001: 314).

Los discursos sobre la responsabilidad social de las empresas y sus negocios se caracterizan –en su opinión– por su imprecisión analítica y su falta de rigor. ¿Qué significa afirmar que las empresas tienen responsabilidades? Tan sólo la gente tiene responsabilidades. Una corporación es una entidad artificial y en este sentido puede tener responsabilidades artificiales, pero no se puede afirmar que las empresas tengan responsabilidades por sí mismas, ni siquiera en sentido abstracto (Friedman, 1970: 1). La postura de M. Friedman es que únicamente de modo individual y personal se puede ser responsable, porque no se pueden adscribir responsabilidades a las empresas o instituciones.

El autor se centra en los altos ejecutivos como sujetos de responsabilidad, debido a que son éstos quienes tienen la obligación de dirigir las empresas guiándose por los intereses que muestran los dueños de la organización o los accionistas que tienen el control, ya que son sus empleadores (Friedman en González, 2001: 314-315).

La empresa como tal no posee una responsabilidad social corporativa propia. Los directivos no tienen responsabilidades sociales específicas simplemente por desempeñar su cargo. Su única responsabilidad es de carácter económico, la de generar las mayores ganancias posibles, ya que para eso fueron contratados (Friedman, 1970: 1). La responsabilidad social sólo les incumbe a los empleados de las instituciones públicas, quienes fueron elegidos democráticamente para ello (Friedman en

¹³ Cuando los empleados se ven a ellos mismos sirviendo a la empresa, en un sentido donde la empresa es percibida como una *superpersona* con vida propia e intereses, entonces algunos asuntos morales serán descartados por los que sean más relevantes. Por ejemplo, en los hospitales trabajan doctores y enfermeras, y ellos están al servicio de los pacientes, ese es su rol. Sería muy desafortunado que los empleados vieran al hospital como a la persona que deben servir, porque desestimarían a los pacientes que justamente son las personas con las que tienen la verdadera responsabilidad. La condición ideal es que los trabajadores se vean comprometidos libremente en su labor, y que puedan naturalmente hacer uso de las categorías morales mientras que se informan, evalúan y deciden qué alternativas tomar en el curso de su desempeño laboral (Ranken, 1987: 637).



Achbar, Abbott y Bakan, 2003). M. Friedman diferencia así los objetivos empresariales de los sociales. La responsabilidad social debe ser una preocupación individual de cada ciudadano y de los líderes que elija la sociedad para desarrollarla (González, 2001: 316).

3. John Ladd

A diferencia de la postura que asume M. Friedman, John Ladd se apoya en la separación entre moral y empresa, tratando de explicar la desconexión entre ética y economía, la disociación entre objetivos morales, sociales, empresariales y económicos (González, 2001: 317).

Las empresas están controladas por sus estructuras. Por tanto, según J. Ladd, están incapacitadas para ejercer la libertad moral. No pueden ser sujetos de responsabilidad pues los individuos son los que actúan por ellas, sólo los miembros de las organizaciones pueden tener responsabilidades. La empresa no puede ser culpada por sus acciones, porque éstas son productos de su estructura (Donaldson, 1982: 23). Las corporaciones no pueden ser definidas como agentes morales porque son parte de una clasificación muy especial que las incapacita para llegar a tener motivos morales. Son parte de las *organizaciones formales*,¹⁴ como también lo es una burocracia gubernamental.

Cuando se dice que las empresas *actúan racionalmente*, lo que se afirma es que actúan de acuerdo a políticas organizacionales respetadas por sus miembros, pero esto no significa que la entidad deba definirse como un agente moral, lo que se contrasta con que los conceptos éticos

no pueden ser aplicados de modo directo a las corporaciones como si éstas fueran personas; esto no quiere decir que no puedan ser aplicados de modo indirecto [...] a los individuos o a los grupos de individuos asociados con las corporaciones de algún modo u orden (Ladd en González, 2001: 318).

Las nociones morales no pueden ser aplicadas directamente a las organizaciones formales porque el marco teórico lógico de la estructura de toma de decisiones empresarial excluye el tipo de razonamiento moral que se exige a los individuos. «Cuando las organizaciones actúan, son los seres humanos quienes actúan» (Ladd en González, 2001: 319). Para Ladd, las corporaciones no son personas, sino organizaciones de personas.

4. John Danley

Para lograr invalidar la tesis de Peter French, el filósofo John Danley argumenta que para atribuir responsabilidades existen al menos seis

¹⁴ Las organizaciones formales son aquellas unidades planeadas, deliberadamente estructuradas para el propósito de atender metas específicas (Donaldson, 1982: 23)



maneras diferentes de adscribirla según la clasificación de Feinberg (1970), de las cuales P. French solamente toma en cuenta tres, pero los otros tres tipos de adscripciones son importantes porque reflejan parte de la lógica de la constitución de un agente responsable (Danley, 2002: 244). P. French falla –según Danley– en tratar de demostrar a través de su análisis de la atribución de responsabilidad. Que una empresa haya hecho algo no quiere decir que sea culpable o que su actuación implique alguna obligación.¹⁵

La realidad organizacional no es la que está detrás de la tesis de P. French debido a que existen algunas decisiones que no se apegan a la EDI ni al organigrama, decisiones que se llevan a cabo y que tienen consecuencias, que son respetadas y aceptadas por los miembros de la organización, pero según esta teoría colectivista serían hechos ilegales y no tendrían reconocimiento (Danley, 2002: 243-245). Esto implica que la organización nunca podría actuar ilegalmente. Aunque los directores votaran unánimemente para involucrar a la empresa en un acto ilegal, esto no podría denominarse como un acto de la empresa y –según Danley– efectivamente lo es, en caso de producirse tal proceso.

El sentido de responsabilidad se adscribe cuando los acontecimientos son causados intencionalmente por el agente, pero según la línea de Danley las empresas no poseen intenciones como las de una persona biológica. Tampoco cuerpo ni alma para ser condenados por los hechos que realizan. Sólo los individuos pueden sentir culpa y ser castigados. La adscripción de responsabilidades a las corporaciones y la pretensión de que éstas son agentes morales perturba la lógica del discurso moral, reduciendo a los sujetos morales humanos a ciudadanos de segunda clase en la expansión de la comunidad moral.¹⁶

5. Mathew Altman

Según la visión de Mathew Altman, no existen intenciones colectivas aparte de las intenciones de los agentes individuales, quienes actúan como miembros de la corporación, porque una organización en sí misma no tiene obligaciones morales.

En este sentido, M. Altman realiza una crítica a los filósofos que aplican la ética kantiana a las organizaciones y que usualmente utilizan la teoría de

¹⁵ «Jones es responsable por soltar la pelota» no es más que decir que «Jones soltó la pelota» sin culpar o atribuir la culpa al agente (Danley, 2002: 243).

¹⁶ Si una empresa es un agente moral ¿cuál es el estatus de sus empleados? ¿son menos agentes morales que la corporación en la que trabajan? Un empleado podría ser un agente moral de grado 1, un comité organizacional de toma de decisiones sería un agente moral de grado 2, así sucesivamente, y entonces la empresa completa sería una agente moral de grado «n». Una empresa podría permitirse hacer lo que sea mientras no interfiera en la libertad de las otras empresas, las cuales también tendrían un grado «n» de agencia. Según este razonamiento las corporaciones podrían interferir en la libertad de los agentes individuales sin ningún tipo de violación moral, porque son agentes de grado «n» (Freeman y Werhane, 2009: 520).



una manera que es contradictoria con sus propios requisitos metaéticos. M. Altman reconoce que es difícil relacionar el imperativo categórico con la corporación, pues el primero se sustenta en una concepción particular de la agencia moral que excluye la responsabilidad colectiva y, más específicamente, la responsabilidad corporativa (2007: 253).

Caracterizar a las empresas como agentes morales sería concebirlas incorrectamente y una transgresión de los límites de la teoría moral kantiana. En este sentido sólo se puede juzgar a los ejecutivos o empleados, pero no a la empresa. Los individuos no se encuentran restringidos simplemente por las normas morales porque pueden actuar, sino porque pueden elegir si un conjunto de máximas son acordes con la razón universal, cosa que la empresa no puede hacer. No existe una máxima organizacional distinta de las máximas de los individuos que conforman las corporaciones (Altman, 2007: 256).

Una empresa puede actuar, pero dada su falta de inclinaciones y su falta de razón, la organización no sería el tipo de ente que actúe motivado por deseos o por respeto moral. Según Kant, lo que cuenta moralmente es el por qué un agente realizó una acción. Bajo esta concepción, cualquier estrategia corporativa expone simplemente los objetivos de los empleados (Altman, 2007: 257).

Según M. Altman, las organizaciones no tienen conciencia moral que las limite. Por ello, no poseen humanidad en el sentido kantiano. Los miembros de una compañía pueden razonar sobre la base de las políticas organizacionales, pero esas políticas no son impuestas por la propia compañía, sino por sus directores y accionistas. No se puede atribuir agencia moral a las corporaciones sin antropomorfizarlas ilegítimamente (2007, 257-260).

VI. Propuesta de un concepto integrador

Después de haber examinado las distintas propuestas a favor de la agencia moral corporativa, y sus variadas replicas, creemos pertinente la creación de un concepto integrador que englobe las características más importantes y compatibles de las tesis que expresan cómo las empresas son agentes que también se encuentran en la comunidad moral. Para procurar así, una base más sólida y compacta de su argumentación teórica, reduciendo sus resquicios, no solo por llevar a cabo una formalidad académica en la fundamentación filosófica del concepto, sino por la importancia que conlleva aceptar y reconocer que las empresas si son agentes, responsables moralmente de su comportamiento y las posibles consecuencias de los mismos.

La propuesta ha sido concretada en la siguiente figura, que será explicada en párrafos sucesivos.



Figura 1. Propuesta integradora de agencia moral corporativa¹⁷

Partiendo del primer momento de libertad que tiene la empresa, ésta debe hacerse cargo de sí como un organismo inteligente que se encuentra con la realidad; y no de cualquier manera, sino que debe adueñarse de sí misma, eligiendo concienzudamente de entre las posibilidades que se le presentan, respondiendo por las opciones de actuación que ha descartado y respondiendo también por las consecuencias que produzca el rumbo de actuación que decidió tomar. Así, puede ir construyéndose por y para sí misma. Como Adela Cortina nos indica, este proceso repetitivo que realiza la empresa, el de apropiación de la realidad, está constituido por de tres notas formales que se pueden y se deberían dar simultáneamente, la conciencia corporativa, la responsabilidad por la toma de decisiones y la identidad empresarial. Esto es la estructura moral de las organizaciones.

Esas notas formales son expresadas por medio de una trama de conceptos que permiten facticamente que las empresas, como sujetos de acción, se adueñen de sí mismas, y se conviertan en unos agentes morales colectivos. La *racionalidad* y el *respeto* que Goodpaster y Mathews desarrollaron en su propuesta sobre la agencia moral corporativa, junto con la noción de la *Estructura de Decisiones Internas* (EDI) de Peter French, conforman los elementos organizacionales que constituyen la malla de conocimiento interactivo, que denominamos *cultura organizacional*. También es importante destacar que existe una característica común en cada una de las notas formales de la estructura

¹⁷ Gráfico de elaboración propia, construido a partir de las propuestas de A. Cortina, P. French, K. Goodpaster y J. Mathews.



moral de las organizaciones, que es la *intencionalidad*, así como en los conceptos que la expresan facticamente. Cada uno de estos aspectos se desarrollan, siempre, a partir de una intención colectiva, es decir, en parte esos aspectos son posibles gracias al entramado de fondo de la cultura de la empresa.

La responsabilidad en la toma de decisiones se expresa a través de racionalidad que posee la organización en cuanto a la manera en la que actúa, de modo analítico, racional, sopesando las alternativas que tienen, las posibles consecuencias y los riesgos, tratando de armonizar/adaptar la realidad con los objetivos organizacionales. Al mismo tiempo, esta nota de la estructura moral de las empresas también se manifiesta a través del respeto, como una concepción en la que la organización considera a los stakeholders y a los afectados legítimos en sus procesos deliberativos y productivos siempre como fines y nunca como medios.

La conciencia corporativa se muestra por medio de los conceptos de racionalidad y de la Estructura de Decisiones Internas, particularmente en las Políticas de la empresa. En cuanto al primer aspecto, las empresas lo demuestran por su capacidad ponderar, evaluar, valorar si están persiguiendo los objetivos apropiadamente, es decir, aptitud reflexiva deliberada. El segundo, las Políticas, se manifiesta como conciencia empresarial en sus creencias y valores, y en sus reglas de reconocimiento que facilitan la toma colectiva de decisiones en diferentes niveles organizacionales.

La identidad de la empresa se evidencia en la Estructura de Decisiones Internas, en todas sus partes, tanto en el organigrama como en las políticas. Son la misión, visión, valores, estructura de responsabilidades de cargos y funciones, de relaciones inter y de-pendientes, al igual que todas las reglas de reconocimiento, que se constituye el carácter de la empresa. Así como también en la noción de respeto, al tomar en cuenta a los grupos de interés y a los afectados en el proceso de definición y progresiva construcción de su *êthos* corporativo.

VII. Conclusiones

Los sujetos son capaces de elegir cómo actuar, de manera responsable a través de acciones intencionales, asumiendo los aspectos incidentales concienciados y los posibles efectos secundarios de esas acciones. La moralidad del agente sobre sus intenciones yace, no en el contenido de éstas, sino en el ejercicio de su autonomía como sujeto responsable, en su capacidad de evaluación, apropiación y reflexión de las intenciones que posea. Ahora bien ¿cómo se realiza esa evaluación, apropiación y reflexión de las intenciones y posterior acción en las empresas? Para comprender este fenómeno, realizamos la revisión de las teorías clásicas sobre la agencia moral corporativa, así como algunas de



sus réplicas, encontrando muchos puntos útiles y comunes en las primeras, al igual que críticas válidas e importantes en las segundas. Dicha situación nos motivó a elaborar un concepto integrador de agencia moral corporativa, fundamentado en la estructura moral de las empresas de Adela Cortina. Para desarrollar fácticamente tal estructura, contamos con las nociones de Racionalidad y Respeto de Goodpaster y Mathews, y con la Estructura de Decisiones Internas de Peter French.

La propuesta integradora que se presentó en este trabajo, procuró argumentar que las empresas son agente morales, con el fin de imputarles responsabilidad por sus actos y por todas aquellas consecuencias de las que resulten afectados grupos o individuos. Esta concepción moral de actuación colectiva es una de las bases para la construcción del concepto de engagement ético, entendido como vínculo moral entre la empresa y sus stakeholders, donde se intersectan intersubjetivamente los intereses de las partes. Dicha cuestión se intentará profundizar en investigaciones sucesivas.

A pesar de que en última instancia, las empresas están constituidas y manejadas por personas, su forma de actuación es análoga a la de sus creadores y desarrolladores aunque sean entes diferentes. Puede que en algunos casos la responsabilidad deba ser atribuida a individuos específicos, pero la mayoría de las acciones que realizan las corporaciones son colectivas, de no ser así, no estarían representando a la empresa como una entidad diferente a la de sus miembros. En palabras de Adela Cortina:

Cualquier entidad cuyas decisiones tengan consecuencias sociales debe asumir su responsabilidad social y pública por ellas, cosa que ocurre claramente en el caso de las empresas, cuyas decisiones tienen inevitablemente repercusiones sociales, y por tanto son responsables de ellas ante la sociedad a la que afectan (1997: 25).

VIII. Bibliografía

ACHBAR, M., ABBOTT, J. y BAKAN, J. (2003): *The Corporations: Institutions or Psychopaths*, escrita por Joel Bakan, producida por Mark Abbot, Maureen Levitt y Bart Simpson, Canada.

ALTMAN, M. (2007): «The Decomposition of the Corporate Body: What Kant Cannot Contribute to Business Ethics», *Journal of Business Ethics*, Vol. 74, N° 3.

CORTINA, A. (dir.) (1997): *Rentabilidad de la ética para la empresa*, Fundación Argentaria, Madrid.

— (1998): *Hasta un pueblo de demonios*, Ética pública y sociedad, Taurus, Madrid.



- DANLEY, J. (2002): «Corporate Moral Agency», Frederick, R. (ed.): *A Companion to Business Ethics*, Blackwell Publishing, Oxford.
- DAVIDSON, D. (2001): *Essays on Actions & Events*, Clarendon Press, Oxford.
- DONALDSON, T. (1982): *Corporations and Morality*, Prentice Hall College Div, Nueva York.
- FEINBERG, J. (1970): *Doing and Deserving*, Princeton University Press, New Jersey.
- FREEMAN, E. y WERHANE, P. (2009): «Corporate Responsibility», BEAUCHAMP, T. y BRENKERT, G. (eds.): *The Oxford Handbook of Business Ethics*, Oxford University Press, Nueva York.
- FRENCH, P. (1979): «The corporation as a moral person», *American Philosophical Quarterly*, Vol. 16, No. 3.
- FREUND, E. (2000): *The legal nature of corporations*, Batoche Books, Kitchener.
- FRIEDMAN, M. (1970): «The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits», *The New York Times Magazine*.
- GONZÁLEZ, E. (2001): «La responsabilidad moral de la empresa: una revisión de la teoría de stakeholder desde la ética discursiva», Tesis Doctoral, Universitat Jaume I, Castellón.
- GOODPASTER, K. (1983): «The Concept of Corporate Responsibility», *Journal Business of Ethics*, Vol. 2, No. 1.
- GOODPASTER, K. y MATHEWS, J. (1982): «Can a corporation have a conscience?», Harvard Business School Reprint.
- HESSSEN, R. (1979): *In defense of corporation*, Hoover Institution, Stanford.
- MARENBNON, J. (2003): *Boethius: Great Medieval Thinkers*, Oxford University Press, Nueva York.
- PETTET, B. (2005): *Company Law*, Pearson Education Limited, Harlow.
- RANKEN, N. (1987): «Corporations as Persons: Objections to Goodpaster's "Principle of Moral Projection"», *Journal Business of Ethics*, Vol. 6, N° 8.
- ZUBIRI, X. (1986): *Sobre el hombre*, Alianza Editorial, Madrid.
— (1992): *Sobre el sentimiento y la volición*, Alianza Editorial, Madrid.



Sobre las dificultades para la eficacia comunicativa de los Movimientos Sociales

Repensar y actuar

Laia Marco del Prado
al119334@alumail.uji.es

I. Resumen

92



En el presente trabajo constituye una aproximación al estudio de los factores que intervienen en la eficacia comunicativa del mensaje de los movimientos sociales de cara a la sociedad española. Así, estudiaremos los condicionantes históricos, sociales y externos (relativos al panorama mediático) que sirven de base para la construcción de la opinión pública.

Para hacer más gráfico el análisis, procederemos en última instancia a estudiar el caso del 15M y el tratamiento que de sus acciones se ha hecho en los dos medios de comunicación con más presencia en el entorno digital: El Mundo y El País.

Como se podrá comprobar finalmente, la lectura entre líneas de los contenidos que generan estos medios choca con poca delicadeza los puntos débiles de una sociedad española con características propias, reduciendo así –bajo lo que se propone en este trabajo– la eficacia de los movimientos sociales actuales en España. De este modo, estas movilizaciones que logran perdurar en el tiempo generando un movimiento colosal deberán repensar en estas cuestiones para actuar con mayor eficacia.

Palabras clave: movimiento social, esfera pública, esfera social, opinión pública, medios de comunicación.

II. Introducción

Desde que en 2008 se proclamara oficialmente la recesión económica que asola España, diferentes movimientos sociales¹ han comenzado a organizarse, algunos más y otros menos, con el fin de generar el cambio. Uno de ellos ha logrado ocupar un puesto colosal en la escala de penetración social: el Movimiento 15M, formado casi por casualidad en la manifestación convocada por otros movimientos de menor calado –hasta entonces y comparado con lo que posteriormente ha sido el 15M–, ha supuesto, en la práctica, el gran generador del cambio de mentalidad.

Pero a pesar de este gran cambio, que a todas luces resulta excepcional, todo aquello que hacía al 15M tangible se ha disuelto hoy en el mapa virtual. En el modelo de los “tres anillos concéntricos” que definen la esfera pública, social y privada (DADER, 1992: 145), intervienen distintos elementos con motivaciones totalmente divergentes que derivarán, finalmente, en una decodificación del(os) mensaje(s) totalmente divergente con respecto al mensaje real del movimiento social. Un amalgama interpretativo que, en esencia, viene a traducirse en una

¹ Érik Neveu (2002) identifica los movimientos sociales como movilizaciones de hombres y mujeres entorno a *esperanzas, intereses, emociones, debatir cuestiones sociales sobre lo justo e injusto, despertar de la sociedad y la política, interesarse en la memoria colectiva o proporcionar una referencia decisiva a una generación.*

trascendencia mental más que física por parte de los movimientos sociales de cara a su público objetivo.



III. Condicionantes sociales

Para conocer en qué medida puede afectar el tratamiento mediático del 15M a la adhesión física de la sociedad española partiremos, en primer lugar, de las características que ésta presenta y que afectan, por consiguiente, a la predisposición hacia el contenido del mensaje político del 15M y su tratamiento.

A) Factores históricos de la cultura política española

Breve repaso a los condicionantes histórico-políticos

La predisposición social frente a la política española ha sufrido sucesivas variaciones desde la época de la Transición. En la primera etapa de la UCD (1977-1982), la sociedad española aclamaba el liderazgo y, en efecto, se patentizaba la necesidad de un líder que introdujera a España en el proceso democrático. Ideología, sí, pero ante todo liderazgo. Esta primera etapa se define por la falta de plena información por parte de una sociedad que profesaba el *voto deferente* arraigado durante el franquismo. Así, apelando a lo que consideraban racional, la Transición democrática vino a definirse por el protagonismo de las élites y el poco peso (según la mayoría de las voces científicas) de las movilizaciones sociales.

Tras la primera huelga general celebrada el 5 de abril de 1979 se mostraba el descontento de la sociedad: aquella posición moderada surgida de la prudencia que vino a representar la UCD comenzaba a agotarse: la sociedad española percibía cierta inseguridad en la economía casi tanto como en ley y orden por el auge del terrorismo español, mientras algunas voces comenzaban a denostar el nuevo régimen democrático, como afirman Piqueras *et al* (2011), puntuándolo incluso por debajo del franquismo. Las instituciones permanecían copadas por “los de siempre”, y aquellas conquistas sociales que contentaban a la izquierda no tenían trascendencia alguna, todo ello llegando a culminar, incluso, con una amenaza a la libertad de expresión con el procesamiento de directores de medios de comunicación asociados a la conquista de libertades de prensa como El País o Diario 16.

Aquella huelga de 1979 da cuenta del bloqueo que vive la democracia en un momento en que la política de la calle era lo que el gobierno de la Transición pretendía evitar a toda costa. La desafiliación de los sindicatos sufrió un duro golpe precisamente en 1979 (Pérez Díaz, 1987: 233) y, como apunta Maravall (1982:115), la cultura política del ciudadano español se equiparaba a otras democracias europeas en cuestión de voto y acciones de protesta aunque no en la participación política



convencional. Es decir, el interés por la profundidad de la política quedaba ciertamente en un segundo plano frente a la protesta. Esta idea se refuerza con la teoría que apuntan investigadores como Sastre (1995), que aseguran que durante la Transición democrática la desmovilización fue un hecho a consecuencia del carácter elitista en la instauración de la democracia; una élite que siguió la estela de la estrategia internacional de desmovilización y que finalmente facilitarían el acuerdo entre las élites. Sin embargo, otros investigadores (Morales, 2005: 53) señalan en la dirección contraria, afirmando que la acción colectiva² ciudadana estuvo más presente de lo que se cree antes, durante y después de la Transición.

Así, la cultura política española a finales de la década de los 70 se caracterizaba por la baja participación política, la negativa valoración de los partidos políticos y, en contraste, la baja afiliación tanto partidista como sindical (Aguilar, 2008: 391, en González y Bouza, 2009: 67).

Llegados a este punto, en la década de los 80 dirigida por la etapa socialista y tras el bloqueo del gobierno de Suárez, la sociedad española comenzó a hacer uso del *voto ideológico* que, a lo largo de la legislatura de Felipe González, terminaría por sentar las bases de la polarización izquierda-derecha con la refundación de ésta última en 1988 encarnada por el PP y José María Aznar a la cabeza.

Si con el PSOE las clases medias habían comenzado a pagar impuestos en arreglo a los estándares europeos, ahora la clase media española comenzaría a sucumbir a las políticas de Aznar que, más allá, se ganaría el afecto de aquellos que veían necesaria la integración de la religión y la moral en la institución política.

Así, la izquierda del PSOE se veía alejada de gran parte de los votantes de clase media por la materia económica, al tiempo que los sindicatos le daban la espalda por desacuerdos en lo social.

Cuando la política dejó de ser el principal condicionante...

Surgió una nueva dicotomía: política-medios. A finales de la década de los ochenta se produjo la privatización de los medios televisivos dando

² En el presente trabajo, ocasionalmente trataremos en conjunto los conceptos de acción colectiva y movimiento social por fundirse en el caso práctico que analizamos del movimiento 15M. No obstante, los conceptos son bien diferentes. De este modo, Rafael Cruz (2001: 175) identifica la acción colectiva como el “proceso por el cual las personas realizan esfuerzos conjuntos dirigidos a influir en la distribución existente de poder (...) Equiparable a la participación política, la movilización y la protesta, aunque con pequeñas diferencias(...)”. Cruz sigue explicando que la acción colectiva tiene dos dimensiones: la institucional “ocupada por los gobiernos, administraciones, partidos políticos y grupos de interés (...) en los ámbitos administrativos, judiciales, parlamentarios, electorales” y que poseen un poder político; frente a la dimensión no institucional, “empleada por aquellos desafiantes que, al carecer de la posibilidad de utilizar los cauces institucionales o no querer aprovecharlos –o desear combinar su uso-, se movilizan a través de huelgas, manifestaciones, movimientos sociales, etc.” (Cruz, 2001: 176). Así, si tomamos la referencia de este autor, el movimiento social quedaría como una manifestación de la acción colectiva.



lugar al origen de los gigantes de la comunicación. Tal como describen Hallin y Mancini (2004), en aquél momento nos adentramos de cabeza en el sistema mediático de “pluralismo polarizado” predominante en la zona mediterránea. Es entonces cuando se abre el camino hacia la lucha y la competición política en la que el PP alcanza su gran logro con continuidad en la actualidad, afectado y alterando totalmente el campo de la opinión pública: desde la política, se hizo una gran campaña en detrimento de Felipe González, mientras desde los medios (especialmente el medio impreso El Mundo), se ponía en conocimiento de la sociedad los ingentes escándalos de la etapa socialista.

Este punto de inflexión que sugiere 1989 con la liberación del sector mediático, como afirman González y Bouza (2009: 94-95), “desencadenó una batalla por el control de los medios que se trasladó a la radio y a la prensa, de tal suerte que los medios en su conjunto quedaron atrapados desde entonces en una espiral de polarización política que ha hecho imposible una opinión pública relativamente autónoma de los partidos”.

Con todo, y puesto que entrar en este análisis no es el tema que nos ocupa, cabe sintetizar lo que posteriormente va a suceder y que se puede comprobar en la actualidad. Hemos llegado a una etapa de vigilancia ciudadana: los excesos de la política están pasando factura a unos representantes que creían sus libertades como ilimitadas. Algo que imbrica con otro aspecto, y es que la sociedad vive ahora en lo que Manin (1998: 267) ha denominado una democracia de “audiencia”, asegurando al respecto que “las elecciones siguen otorgando cargos a individuos con características distintivas; conservan el carácter elitista que siempre tuvieron. No obstante, una nueva élite de expertos en comunicación ha reemplazado al activista político y al burócrata del partido. La democracia de audiencias es el gobierno de los *expertos en medios*”. Así, vemos como ni tan siquiera la llegada de la izquierda al poder alejó a las élites del mismo: el carácter elitista emprendió otro rumbo trasladándose a los medios y jamás desapareció, de tal suerte que la sociedad española parece haberse acostumbrado a ella de forma inconsciente.

B) Factor externo: la comunicación y la persuasión como condicionantes de la opinión pública

Llegados a este punto de la historia, se presenta un panorama histórico donde el condicionante por excelencia que emerge y se ancla – como acabamos de adelantar en el factor histórico- con más fuerza que el resto y se ubica en el nivel de la supremacía *tocando y hundiendo* el factor social: se agudiza estrepitosamente el uso del espacio público con fines persuasivos.

El modelo de los “tres anillos concéntricos” (Dader, 1992: 145) divide las dimensiones que afectan a la vida social en tres esferas:

- La esfera social, formada por el Estado y las instituciones.



- La esfera pública que, gestionada por periodistas, encuestadores y (entrometidamente) por políticos, genera la denominada opinión pública oficial. Esta se caracteriza por dar “esquinazo” a la crítica, a la que le reserva un puesto en el seno del “engaño y la trivialidad” (Sampedro, 2000: 44).
- La esfera privada, por último, se corresponde con las actividades íntimas y familiares del individuo.

Es en la esfera pública, por tanto, donde germina, al hilo de la marginación de la crítica con todas las letras, la persuasión más pura que condiciona en primera y última instancia al individuo y, por ende, a la sociedad española.

Esta marginación de la crítica no es automática: urdirla lleva tiempo y aparece de forma estratificada. Así, primero se produce una fase de selección de los temas que desde la esfera social se quieren hacer públicos, para posteriormente entrar en la fase de penetración: elaborar la *agenda* de los medios. Y con la premisa de que “lo que no sale en la televisión no existe”, los medios comienzan la fase de tratamiento de contenido en concomitancia con aquellos políticos que (entrometidamente) forman parte de la esfera pública. En este contexto, los medios y la política logran controlar la visión que de la realidad tiene la sociedad generando una opinión pública oficial a base de encuestas y sondeos de opinión. En el apartado 4 analizaremos de forma práctica el caso del 15M y la influencia que el tratamiento de las noticias pudo tener para (los lectores de los medios web) de la sociedad española.

C) Factores sociales: así se presenta la realidad social actual según los datos

La sociedad española y la acción colectiva: nuevos perfiles

Si hablamos de protesta en el contexto de la sociedad española como forma de acción colectiva, como apunta Kasse (2007: 789), también hablamos de “una forma no institucionalizada normal de implicación política”. Goldstone (2003), de hecho, contempla la relación entre política *institucionalizada* y política *extrainstitucionalizada* como elemento generador de cambios en los procesos políticos.

Pero esta acción colectiva con implicaciones políticas, no obstante, se halla en la actualidad sujeta a una nueva motivación que dota a la manifestación de un nuevo nombre: la protesta moral³. En efecto, la naturaleza que motiva la manifestación actual ha pasado de ser política intrínseca a política extrínseca, o, dicho de otro modo: implicación política por cuestiones relativas al *shock moral*. Esta nueva tendencia, explica Jiménez (2007), puede encontrar su origen en las movilizaciones

³ La información presentada respecto a la evolución del perfil social del manifestante y las motivaciones de protesta están basadas en estudios recientes del CIS (2008), pp. 62-63, cuya referencia se halla en el apartado bibliográfico.



que tuvieron lugar contra el terrorismo en la década de los 90 y que han evolucionado hasta la actualidad hasta el punto de configurar un nuevo perfil del manifestante.

Así pues, si el ciudadano *pre-protesta moral* era eminentemente joven, en la actualidad estas características se han disipado en lo que se constituye ya como una mezcla de edades, sexos, procedencias y motivaciones, aún cuando los más participativos son los “más jóvenes, habitantes de municipios de 50.000-100.000 habitantes y con mayor nivel de estudios (...) de izquierdas y votantes de IU u otros partidos pequeños” (CIS, 2012: 100). Este perfil tan extendido en las movilizaciones no sólo españolas sino también a nivel global ha venido a configurar la “nueva cultura política” (Clark y Navarro, 2007).

Las dos características del actual manifestante español señalan en una nueva dirección con dos aspectos novedosos: se incorporan ciudadanos no interesados en la política –aún cuando la manifestación tiene connotaciones políticas- por cuestiones de afinidad moral y de compromiso social, al tiempo que ya no sólo se manifiesta la izquierda sino también los ciudadanos de centro-derecha y, en muchas ocasiones, con alto grado de religiosidad.

En tal situación, parece evidente que la acción colectiva plasmada en movimientos sociales no ha perdido fuerza en España como especulan los medios⁴, sino que más bien ha adoptado nuevas formas de colectividad hasta configurar un nuevo panorama que ya está siendo objeto de análisis (Morales, 2005).

La actividad participativa de la sociedad española

Pero todos estos cambios descritos en el seno de la acción colectiva, al menos en el caso de España, están fuertemente condicionados por la tendencia en la actividad participativa.

Hibbing y Theiss-Morse (2002) plantean en su estudio la existencia del concepto “democracia sigilosa” en la sociedad estadounidense y, ciertamente, los estudios del CIS (2012) revelan que, aunque no impera esta tendencia en la sociedad española, se da en algunos sectores de la población⁵. Esta *democracia sigilosa* se define por “delegar las decisiones a los políticos, sin que sea necesaria la implicación de la ciudadanía”. ¿Cómo entender, pues, una altísima participación en los movimientos sociales, cuando existe el indicio de que una preferencia así pudiera darse en el panorama español? Por suerte no es el caso, aunque los movimientos como el 15M tendrán que enfrentarse a otras

⁴ ¿Pierde fuerza el 15M?, Publicado en ELMUNDO.es, Madrid, a 24 de Mayo de 2011.

⁵ El mayor índice de apoyo a la *democracia sigilosa* de, según el CIS (2012: 100), entre “las personas sin estudios y los votantes de derechas” especialmente en las ciudades con una población de entre 50.000 y 100.000 habitantes.



características de la sociedad española igualmente importantes. De la cuestión de la *democracia sigilosa* derivan las preferencias de la representación: ¿ciudadanía o políticos?

Englobado en este debate se halla la cuestión de los “tecnócratas”. Los datos del CIS (2012) aluden a un apoyo “particularmente elevado en España” a la delegación del proceso de toma de decisiones en manos de personas “competentes, pero carentes de mandato político como pueden ser los expertos, empresarios exitosos (...)”. Sin embargo, la preferencia por este tipo de representación ciudadana no implica que la movilización y la actividad participativa sea menor. Eso sí, explica, en parte, una posible razón constituyente de un límite a la hora de simpatizar con movimientos como el 15M donde, precisamente, se pretende terminar con la representación tecnocrática⁶.

Asimismo, se constata que en España existe un alto índice de aversión al conflicto, constituyendo ésta una característica principal en la cultura política española y, en este sentido, las consecuencias serían graves para la eficacia del movimiento social. Como asegura Sádaba (2008: 36), “la adhesión a un movimiento es una decisión del individuo unilateral y calibrada en términos de costes y beneficios” y, en este sentido, la aversión al conflicto reviste un coste mayor que el beneficio de adherirse a la actividad participativa, apoyando, así, la *democracia sigilosa*. Mutz (2006) opina que el uso de las redes sociales heterogéneas como Facebook constituye un problema en tanto que su empleo les obliga a posicionarse y puede desencadenar en conflicto. En cambio, las redes sociales homogéneas y específicas parecen ser una buena opción que genera mayor activismo y fervor con mayor facilidad.

En suma, estas características confluyen en lo que podría suponer una dificultad de seguimiento participativo en los movimientos como el 15M, a lo que se le une el planteamiento de algunos analistas sobre la cuestión de la “crisis de la actividad participativa”. ¿Existe una menor participación en la acción colectiva? Laura Morales (2005: 84) concluye en su estudio, al hilo de este tema, que “la democracia no ha producido una generación especialmente “inactiva”, pero tampoco ha producido ciudadanos crecientemente activos. Simplemente, no parece que haya muchas razones para ser extremadamente optimistas ni extremadamente pesimistas”. Es decir, que todo el descontento que profesa la ciudadanía parece haber tenido mayor efecto al nivel de la esfera privada, pero no más que en épocas anteriores en la esfera social y pública. De hecho, así lo menciona en sus conclusiones: “en lugar de una pauta generacional de desmotivación y retiro a la esfera privada por parte de los españoles, lo que se está produciendo es una diversificación generacional de los

⁶ 15M: “los banqueros y los políticos no nos representan”. Publicado en: PersonXXI.com, el 7 de mayo de 2012.



repertorios de acción política”. Así, si bien es cierto que la sintonía con las reivindicaciones de un movimiento social como el 15M generan adeptos por doquier, la forma de expresar esta adhesión no tiene porqué materializarse de forma física.

En este sentido, proponemos una cuestión que entronca con el objetivo de esta investigación: ¿es probable que esa mayoría a la que políticos y medios han calificado –estratégicamente– como silenciosa, no se manifieste físicamente con el movimiento social 15M por una falta de identificación con el mismo? ¿A caso éste desconoce las preferencias de participación en la acción colectiva de la sociedad española, constituyendo esta situación un límite o dificultad para la eficacia del movimiento social? A continuación analizaremos en el siguiente apartado estas cuestiones sin olvidarnos, eso sí, del factor externo que mencionamos en el apartado 3.b, pues la comunicación en la esfera pública es el principal condicionante sobre la percepción del mensaje por parte del ciudadano.

IV. Caso práctico: el 15M

A) Breve referencia a la tendencia televisiva

En el apartado 3.b lo hemos adelantado: La intromisión de los actores de la esfera social han copado la esfera pública con tintes persuasivos al objeto de controlar la sociedad, y el movimiento 15M parecía resultar de lo más peligroso para las elecciones que se aproximaban el 22 de mayo de 2011 (siete días después). Tanto es así que políticos como Zapatero tuvieron que hacer declaraciones ante los medios aclarando que las reivindicaciones “no les asustan” sino que “les comprometen”⁷.

Y es que no es raro que políticos de “primera línea” declaren ante los medios y envíen mensajes de primera mano. La tendencia actual en los medios es, según Manin (1998), el *neopopulismo*: término que encierra el afán por construir un fuerte liderazgo empleando la apelación directa al ciudadano o, lo que es lo mismo, estableciendo una relación directa con éste, a la vez que definiendo en el imaginario colectivo los rasgos negativos del político adversario. Así pues, no sería descabellado pensar que, si el movimiento 15M resultó de gran trascendencia social y se sabía que podía condicionar el comportamiento electoral ciudadano, los políticos, en colaboración de los medios, trataran de maquillar lo que estaba sucediendo en la Puerta del Sol de Madrid.

Además, esta tendencia popular que relata Manin nos conduce a una vertiente paralela: aunque no se puede negar la existencia de una línea editorial en cada medio de comunicación (y una incidencia inexorable de

⁷ Zapatero, al 15M: “las reivindicaciones no nos asustan, nos comprometen”, Publicado en ELMUNDO.es, el 20 de mayo de 2011.



ciertos partidos tras ciertos medios), no es menos cierto que éstos han dejado de ser partidistas para ser “políticamente neutrales”. La consecuencia social que tiene esto sobre la esfera pública es que “sean cuales sean sus preferencias políticas, todo individuo recibe la misma información sobre un determinado asunto que cualquier otro. (...) Las personas siguen formándose opiniones divergentes sobre cuestiones políticas, pero su percepción de la propia cuestión tiende a ser independiente de las inclinaciones partidistas individuales” (Manin, 1998: 279). Aunque el caso que nos ocupa se refiere a la predisposición frente a los movimientos sociales, atisbar el germen de la pretenciosa neutralidad da cuenta de la sutilidad con la que el ciudadano percibe las connotaciones de la información en esta materia.

A todo ello debemos sumarle otra situación muy dada en la tendencia actual de los medios: el periodista deja de generar contenidos en pro de los gabinetes de comunicación política. Las propias rutinas del periodista de los medios de comunicación, unido a su cada vez más precaria situación económico-laboral, propician que éste no tenga ni tiempo ni motivación para contrastar unas noticias institucionales que le llagan “gratis” y “masticadas”, nada cuestionable si quiera en una rueda de prensa donde los mismos periodistas no pintan nada. Es decir: apelación directa. Mensaje institucional claro y sin filtros interpretativos. De existir estos filtros, la misma política se encargaría de eliminarlos convirtiéndolos en sus aliados (no en todos los casos, aunque pueda hablarse de ello como una generalidad).

Así pues, desde la esfera social y los gabinetes de comunicación política puede elaborarse un discurso que pese como el iridio en la construcción de la realidad social, de tal forma que los medios no tienen porqué constituir un problema, y, llevándolo a nuestro terreno, quizá logren que una buena parte de la sociedad, como aquéllos que sienten aversión al conflicto (que no son pocos), rechacen el movimiento 15M o, sencillamente, prefieran no adherirse a un grupo tan trascendente como polémico.

B) Apuntes sobre el tratamiento del caso 15M en los medios digitales de mayor repercusión: El País y El Mundo⁸.

La elección de estos dos medios de comunicación corresponde a su gran influencia social en el marco de la democracia, pues ambos jugaron un papel muy importante en la generación de contenido informativo en las épocas más convulsas de la historia de la democracia española. Más allá, representaron la polarización social entre izquierda-derecha tal como

⁸ Este apartado constituye una aproximación a lo que será un análisis más exhaustivo en una posterior investigación y que, por consiguiente, corroborará con mayor exactitud las conclusiones que hemos alcanzado.

lo hacen actualmente bajo el marco de lo “políticamente neutral” que señalaba Manin (1998).

Cantidad de informaciones entre los días 16-20 de mayo de 2011⁹

Día	El País	El Mundo
16	5	5
17	10	12
18	11	29
19	20	25
20	21	30



La cantidad de contenido generado por estos dos medios en los primeros cinco días tras el surgimiento del 15M fue vertiginosa. Un total 101 noticias en El Mundo y 67 en el caso de El País. Muy lejos de la cantidad de información que generaron medios de comunicación *alternativos* como Periodismohumano.com con un total de 8 noticias entre los días 16 y 20 de mayo de 2011.

Tipología de las informaciones

Si nos adentramos en el estudio de las informaciones digitales en los dos medios de comunicación (El Mundo y El País), se observa rápidamente que existe una ingente cantidad de contenido que no aporta información sobre cuestiones referentes al proceso o a la evolución del 15M y sus logros.

El carácter de las informaciones es característico para cada uno de los medios, pudiendo extraer las siguientes conclusiones: en el caso de El Mundo, la mayor parte de las informaciones remiten a la represión policial y, en el caso de El País, una gran parte hace referencia directa a los talleres y actividades que se programaban en la Puerta del Sol.

Si bien es cierto que estos dos tipos de informaciones son predominantes en los dos medios respectivamente, tampoco se puede dejar de lado que se ha generado contenido “fiel” a la realidad en tanto que se han publicado entrevistas con los manifestantes, referencias al Manifiesto 15M e incluso vinculación directa al link de la página principal del movimiento.

Recorrido sobre el tratamiento

Ya en la primera noticia que publica ELMUNDO.es el 16 de mayo de 2011 se lee en el titular: “24 detenidos y cinco policías heridos en la protesta *antisistema* de Madrid”. Así, el movimiento que pronto iba a denominarse 15M era calificado ya como opositor al sistema

⁹ Fuente: elaboración propia.

democrático. Sin embargo, El País digital ya los había denominado *indignados* el día 15, un adjetivo que se instauraría y arraigaría hasta lograr que ellos mismos se autodenominaran como tal en la página de la plataforma Tomalaplaza.org el día 23 de mayo. El Mundo, además, se hacía eco de la posibilidad de que Rubalcaba hubiera *instigado* el movimiento.

Los sumarios son igualmente subjetivos y curiosos: “Los agentes han despertado a uno de los manifestantes que *dormían*”, reza uno de ellos del día 17 en El Mundo, mientras otro sumario, bajo éste, nos recuerda que los policías son *agentes de seguridad* (“En apenas media hora, la plaza ha sido desalojada por las fuerzas de seguridad”).

Cuando se trata la cuestión de la represión policial, predominante sobre otros tipos de contenido respecto al 15M, no se hace de cualquier forma. Así, los titulares sobre estas situaciones se definen como “necesarios” en tanto que “tuvieron que actuar”.

Sobre el contenido informativo del 15M el contenido ha recibido un tratamiento “dentro de lo normal” por haberse hecho referencias concretas al Manifiesto del 15M y a sus actas, no obstante, algunas fórmulas calificativas como *discursos idealistas* (El País) se cuelan entre una información que resulta verídica y fiel a la realidad.

Un nexo común une los titulares de El Mundo y El País el día 17, como si se hubiera asistido a una rueda de prensa donde la oposición hubiera decidido qué quería difundir en la esfera pública:

- Rajoy afirma que “lo fácil es descalificar a los políticos”
- El día 18, El Mundo reflexiona que “la *llama* se extiende por toda la geografía”, dando así a entender que el movimiento 15M ha iniciado una guerra contra el sistema que, de hecho, así es si se hace una lectura entre líneas del contenido de las informaciones. Además, El País relaciona el 15M con la revolución árabe asegurando que “Sol no está lejos de Tahrir”. Durante el día 19, ambos medios comienzan a tratar las declaraciones de los políticos: que nadie se atribuya el movimiento. Vuelve así la temática común que se había iniciado el día 17 y, de nuevo, las declaraciones toman el poder de la información donde se atribuyen al movimiento fórmulas como *caldo de cultivo o campamento*.

Por último, el día 20 salta la noticia que refuerza ese *discurso idealista* que se proclamaba días antes en El País: “Propuestas en la *Plaza Solución*”, junto a otra noticia muy emotiva y personal: “Él cambió el nombre de la plaza”.

C) Interpretación

103



Conocer qué influencia puede tener esta lectura entre líneas del contenido de los medios sobre la actitud de la sociedad española frente al Movimiento 15M supone tener una idea, al menos, de la concepción de los movimientos sociales por parte de la sociedad.

El sociólogo Érik Neveu (2002) afirma que “los movimientos sociales suscitan más frecuentemente la reacción que el análisis”, mencionando los tres motivos principales por los que la reacción ante los movimientos sociales suele ser desfavorable. Brevemente señalaremos estos tres motivos:

1. Sospecha: se identifican con cuestiones como la *irrupción en las calles*, el *desorden* y la *inestabilidad*.
2. Misterio: el hecho de que, en ocasiones, adopten una vertiente *lúdica* cuando no *violenta*, induce a pensar en la posible irracionalidad del movimiento. De tal forma que este misterio alienta a buscar *manipuladores* y *clandestinos que llevan la voz cantante*.
3. Rutina: se tiende a incluir los movimientos sociales como una rutina dentro de las situaciones conocidas en la esfera pública como *cíclicas*. Así, una convención sería clasificar un movimiento dentro de los *ciclos primaverales de huelgas estudiantiles*.

Todo ello, en tal caso, constituye un gran condicionante a la hora de dotar de importancia al movimiento en el seno mediático. Si volvemos de nuevo al tratamiento, se reconoce rápidamente como cada uno de estos tres elementos han sido representados fielmente por los medios durante estos cinco días estudiados.

En la dimensión de la sospecha, el movimiento 15M ha copado las calles y el desorden generado ha obligado a las fuerzas de seguridad –que, se entiende, velan por la *seguridad* de los ciudadanos que *no se oponen al sistema*- a desalojar. De no ser por el clima de *inestabilidad*, las fuerzas del orden no tendrían que haber actuado.

Tampoco parece muy sano de cara a la opinión pública tratar a los integrantes del movimiento 15M como personas que *duermen* en la calle y que, cuando no, hacen talleres, por ejemplo, de cocina. ¿Qué relevancia tiene entonces el movimiento?

Obviamente, el hecho de que se genere sospecha precisa de buscar culpables: Rubalcaba, el próximo secretario general del partido, era el principal candidato *revolucionario* para estar detrás de esta *revuelta*.

Una revuelta que, por otra parte, se anuncia como *cíclica* en el momento en que El País la relaciona con la revuelta en Tahrir: algo *cíclico* y *rutinario* que ocurre siempre y que, como en la *primavera árabe*, en noticias más



recientes de 2012 se augurará que volverán con más fuerza tras la vuelta de los estudiantes a las aulas, esto es, de nuevo, en primavera.

Por otra parte, como habíamos analizado en los factores sociales (apartado 3.c), la *aversión al conflicto* tan extendida en la sociedad española choca frontalmente con este tratamiento del contenido: una persona que rehúya el conflicto difícilmente querrá adherirse físicamente a lo que es identificado con términos como *desorden*, *antisistema* y *desalojo*.

V. Conclusiones

En este trabajo se ha llevado a cabo un repaso por los factores que pueden interferir en la construcción de la opinión de la sociedad española de cara a los movimientos sociales tan acuciantes en el contexto socio-político actual.

En un principio, se han planteado los factores históricos que dan cuenta de la evolución que ha vivido la política española y que, en consecuencia, ha descrito la predisposición de la sociedad española frente a la acción colectiva. Así, el hecho de que las élites dirigieran la época de la Transición, sumado a lo delicado que entraña el proceso de democratización de un país, pudo ser un condicionante sobre la prudencia de la acción colectiva, aunque ello no descartó ni mucho menos la aparición de movilizaciones antes, durante y posteriormente a la etapa de la Transición. Por otra parte, la refundación de la derecha encarnada en el Partido Popular en 1988, valió para generar de nuevo una diferencia ideológica entre izquierda-derecha que, si bien siempre existió, se agudizó todavía más cuando el resurgimiento político de la derecha se vio fortalecido por la acción del diario El Mundo, la liberación de los medios de comunicación y, en general, esta dicotomía medios-política que vino a constituir un punto de inflexión de cara a la actualidad.

Enmarcado en este panorama endémico español, la predisposición social hacia la acción colectiva plantea ciertas características cuyo origen puede encontrar su explicación en aquél factor histórico. Ahora, los factores sociales se resumen de la siguiente forma: aversión al conflicto y, lo que es más importante, la preferencia por la representación política de tecnócratas que profesa la generación política de los 70 (nacidos entre 1953 y 1964, mayoría sobre la población española) que, probablemente, condicionados por la hegemonía de las élites en la época de la Transición, prefieren delegar en éstos (siempre, generalizando según los datos proporcionados por el CIS en 2012). Estos dos elementos constituyen un choque frontal con las ideas del 15M, que se presentan en los medios como idealistas y que gracias al tratamiento de sus noticias, en efecto, lo parecen.

La tendencia televisiva, finalmente, contribuye en este panorama que delimita la adhesión mayoritaria al movimiento social. Como hemos estudiado en el caso del 15M, los conceptos que enmarcan los medios refuerzan la idea de que este movimiento constituye un *conflicto*, al tiempo que otras informaciones denotan su carácter *lúdico*, aunque no dejan de lado la *seriedad* del movimiento, a la que no dejan de dotar de un tratamiento *utópico* cuando la tratan en sus explicaciones.

Con todo, la conclusión que extrae de todo ello es evidente: el panorama tan complejo que se describe en los últimos tiempos, por la propia complejidad del tejido económico y político, precisa de un movimiento social tal como el 15M pero, en efecto, *repensando*. Hay que repensar el movimiento, conociendo a la sociedad española y sus *rasgos específicos* y preparando un mensaje y una estrategia comunicativa que en conjunto resultará eficaz.

Conocer las pautas de los medios de comunicación, las interacciones que se llevan a cabo y las negociaciones sociedad-medio y, muy especialmente, el nuevo lenguaje de Internet, puede ayudar a los movimientos sociales actuales a *actuar* finalmente con mayor *efectividad*.

VI. Bibliografía

CASERO, A., *La construcción mediática de las crisis políticas*, Ed. Fragua, Madrid, 2008.

CLARK, T. Y NAVARRO, C., *La Nueva Cultura Política. Tendencias globales y casos latinoamericanos*, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2007.

D'ADAMO, O., FREIDENBERG, F. *et al*, *Medios de Comunicación y Opinión Pública*, Ed. McGraw Hill, Madrid, 2007.

DADER, J.L., *El periodista en el espacio público*, Ed. Bosch, Barcelona, 1992.

D'ANGELO, P. Y KUYPERS, J., *Doing News Framing Analysis. Empirical and Theoretical Perspectives*, Ed. Routledge, New York, 2010.

GALDÓN, G., *Desinformación. Método, Aspectos y Soluciones*, Ed. EUNSA, Navarra, 2006.

GAMSON, W., *Talking Politics*, Cambridge University Press, New York, 1992.

GIMÉNEZ, P. Y BERGANZA, R.M., *Género y Medios de Comunicación. Un análisis desde la Objetividad y la Teoría del Framing*, Ed. Fragua, Madrid, 2009.

GITLIN, TODD, *The Whole World is Watching*, University of California Press, Berkeley, 1980.



GOLDSTONE, J., *States, Parties and Social Movements*, Cambridge University Press, New York, 2003.

GONZALEZ, J.J. y BOUZA, F., *Las razones del voto en la España democrática (1997-2008)*, Ed. Catarata, Madrid, 2009.

HIBBING, J. y THEISS-MORSE, E., *Stealth Democracy*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.

KASSE, M., *Perspectives on Political Participation*, en Russell J. Dalton y Hans-Dieter Klingemann, *The Oxford Handbook of Political Behaviour*, Oxford University Press, New York, 2007.

LAKOFF, G., *Puntos de reflexión. Manual del Progresista*, Ed. Península, Barcelona, 2008.

MANIN, B., *Los principios del Gobierno Representativo*, Alianza Editorial, Madrid, 1998.

MARAVALL, J.M., *La política de la Transición*, Ed. Taurus, Madrid, 1982

MUTZ, D., *Hearing the Other Side. Deliberative versus Participatory Democracy*, Cambridge University Press, New York, 2006.

NEVEU, É., *Sociología de los movimientos sociales*, Ed. Hacer, Barcelona, 2002.

PÉREZ DÍAZ, V., *El retorno de la sociedad civil*, Instituto de Estudios Económicos, Madrid, 1987.

PÉREZ DÍAZ, V., *From Civil War to Civil Society: Social Capital in Spain From the 1930s to the 1990s*. En Robert Putnam, *Democracies in Flux. The Evolution of Social Capital in Contemporary Societies*. Oxford University Press, New York, 2002.

PIQUERAS, J.A., MARTÍNEZ, F.A. et al: *El secuestro de la democracia. Corrupción y dominación política en la España actual*, Ed. Akal, Madrid, 2011.

REIG, R., *Sobre la Comunicación como Dominio. Seis paradigmas*, Ed. Fundamentos, Madrid, 1992.

SÁDABA, T., *FRAMING: el encuadre de las noticias. El binomio terrorismo-medios*, Ed. La Crujía, Buenos Aires, 2008.

SAMPEDRO, V., *Medios y elecciones 2004. La campaña electoral y las "otras campañas"*, Ed. Universitaria Ramón Areces, Madrid, 2008.

SAMPEDRO, V., *Opinión pública y democracia deliberativa. Medios, sondeos y urnas.*, Ed. ISTMO, Madrid, 2000.



SASTRE, C., *Transición y desmovilización política en España (1975-1978)*. Tesis Doctoral, Departamento de Sociología, Universidad de Valladolid, 1995.

THOMPSON, J., *El escándalo político. Poder y visibilidad en la era de los medios de comunicación*, Ed. Paidós, Barcelona, 2001.

ZUNZUNEGUI, S., *Las cosas de la vida. Lecciones de semiótica estructural*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 2005.

Revistas científicas

CASERO, A. y FEENSTRA, R., *The 15-M Movement and the new media: A case study of how new themes were introduced into Spanish political discourse*. Publicado en: Media International Australia, nº 144, Agosto 2012: 68-76.

JIMÉNEZ, M., *Mobilizations against the Iraq War in Spain: Background, Participants and Electoral Implications*. Publicado en: South European Society and Politics, nº 12, vol. 3, 2007: 339-420.

MORALES, L., *¿Existe una crisis participativa? La evolución de la participación política y el asociacionismo en España*. Publicado en: Revista Española de Ciencia Política, nº 13, Octubre 2005: 51-87.

Actas de congresos

CRUZ, R., *Conflictividad y Acción Colectiva: una lectura cultural*, Publicado en: Frías, C. y Ruíz, M.A., coords: *Nuevas tendencias historiográficas e historia local en España*. Actas del II Congreso de Historia Local de Aragón, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2001, pp. 175-189.

Estudios oficiales

FONT, J., NAVARRO, C. et al., *¿"Democracia sigilosa" en España? Preferencias de la ciudadanía española sobre las formas de decisión política y sus factores explicativos*. Publicado en: CIS – Centro de Investigaciones Sociológicas. Opiniones y Actitudes, nº 71, Madrid, 2012.

JIMÉNEZ, M., *La normalización de la protesta. El caso de las manifestaciones en España (1980-2008)*. Publicado en: CIS – Centro de Investigaciones Sociológicas. Opiniones y Actitudes, nº 70, Madrid, 2011.

Referencias digitales

Archivo digital de ELPAIS.es, noticias relacionadas con 15M. Link: http://politica.elpais.com/tag/movimiento_15m/a/3 Fecha de consulta: 2 de diciembre de 2012.

Hemeroteca digital de ELMUNDO.es. Link: www.elmundo.es/elmundo/hemeroteca/ Fecha de consulta: 4 de diciembre de 2012.



Història

Patrimonio y arqueología del Alcázar de Segovia: reflexiones en torno a la arquitectura de los monarcas bajomedievales.

Eva Calvo Cabezas

El complejo cultural de la Edad de los Metales en Europa. Análisis a través de los testimonios de objetos del Bronce Final hasta la Segunda Edad del Hierro.

Irene Fortes Marco

El Galeón de Manila San Damián (1661-1662): estructuración y organización de un galeón en el pacífico mexicano.

José Miguel Herrera

Reviriego La legislació proteccionista espanyola davant del comerç dels immigrants maltesos de València a principis del món contemporani.

Josep Cristià Linares Bayo



Patrimonio y arqueología del Alcázar de Segovia: reflexiones en torno a la arquitectura de los monarcas bajomedievales

Eva Calvo Cabezas
al133408@uji.es



I. Resumen

El Alcázar de Segovia se convierte en una sugerente fuente inacabable de testimonios que nos muestran como los monarcas bajomedievales hacían ostentación de su poder. Con el paso de los siglos, ha sufrido muchas modificaciones y son arqueólogos e historiadores quienes ven en él una fuente de estudio sobre la arquitectura real.

El trabajo que a continuación se presenta se fundamenta en fuentes bibliográficas, trabajos científicos publicados y muestra propias reflexiones. Entre ellos encontramos las destacadas aportaciones de Diego de Colmenares y José Losañez durante el siglo XIX. De gran relevancia ha sido el apoyo realizado en los dibujos de D. José Avrial en 1844 para poder hacer una visión de lo que fueron las diferentes estancias anteriores al incendio que terminó con ellas. Junto a estos clásicos, incluimos también varias publicaciones de esta y posteriores épocas que demuestran que existía un verdadero interés por las obras que realizaron los monarcas en la ciudad de Segovia

Palabras clave: Alcázar Segovia, Alcázares Reales, Reino de Castilla, Juan II, Enrique IV, Sala de los Reyes, Arquitectura Bajomedieval, monarcas bajomedievales, Dinastía Trastámara.

II. Introducción

La diversidad cultural y el devenir histórico de la Península Ibérica nos permite hoy en día contar con una gran riqueza patrimonial, arquitectónica y escultórica. El Alcázar de Segovia ha cosechado una originalidad extraordinaria debido a las diferentes influencias artísticas recibidas por sus creadores, siendo éstas el centro de nuestro estudio.

Sin ir más lejos, sus propias murallas se han convertido en obra de arte sin buscarlo, puesto que en su reconstrucción se utilizaron lápidas fúnebres e inscripciones romanas. Siendo éstas, fuente de estudio arqueológico en la actualidad.

Un gran número de monarcas se sintieron atraídos por la majestuosidad del Alcázar y contribuyeron a que éste se convirtiera en todo un mosaico de estilos artísticos. Alfonso VIII aportó una decoración claramente hispano-musulmana e introdujo la sobriedad del estilo cisterciense. Juan II y Enrique IV realizaron una obra majestuosa en el interior de las salas, llenando de ornamentación sus muros, lo que contrastaba con un exterior sobrio. El primero se decantó por el estilo románico, gótico y mudéjar y el segundo por lo mudéjar y lo gótico. Padre e hijo convertirán el complejo en un suntuoso conjunto de salones repletos de lujo, al estilo de los alcázares andaluces.



Un amplio recorrido por cada una de las estancias y la búsqueda e interpretación de todos y cada uno de los elementos que las envuelven será el centro de estudio de este trabajo. Pretendemos con ello viajar en el tiempo para adentrarnos en los estilos de los que bebían todos y cada uno de los monarcas que hicieron posible que la obra arquitectónica creciera en importancia en el transcurso de los años.

III. Un breve recorrido por el pasado

Según las noticias de los autores antiguos Plinio y Ptolomeo el territorio de la actual provincia de Segovia estaba ocupado por arévacos y vacceos (Plinio, NH III, 26 y 27; Ptolomeo, II, 6, 49 y II, 6, 56 citado en Santos y Hoces, 2010: 461). Las numerosas estelas funerarias, el imponente acueducto que ha llegado hasta nuestros días y las dos calzadas que confluyen en el centro, demuestran que Segovia fue un lugar importante en el periodo del Imperio Romano. Las inscripciones que por sus murallas se hallan diseminadas así como las medallas y monedas que los numismáticos conservan, hacen que la importancia envuelva este lugar de ensueño. Con la llegada del siglo IX y la invasión musulmana en la península, nos encontramos con una fuerte despoblación en la que se verá afectada la ciudad. Dos siglos después, serán los condes castellanos los encargados de que la zona recupere su esplendor anterior.

Segovia está situada en la confluencia de dos ríos, el Eresma y el Clamores, y presenta un espacio de forma triangular, en cuyo vértice se sitúa el alcázar de Segovia. La ciudad tenía un eje en la calle que bajaba desde la colina, en la que estaba construido el Alcázar hasta la catedral. Las vías de menor importancia conducirán a la calle principal y conectaban todo el entramado de la ciudad (Álvarez, 2002: 523). Su creación aislada junto a dos profundos fosos naturales que conducen el agua por los ríos, hacen del Alcázar una fortaleza prácticamente inaccesible y demuestra la estrategia militar utilizada en el momento de su creación. El primer documento escrito que hace referencia a la fortaleza es del periodo de Alfonso VII en el siglo XII. En cambio hay arqueólogos que afirman que la fortificación data de la Hispania Romana puesto que han hallado sillares que así lo demuestran en las excavaciones realizadas. No obstante, algunos historiadores aseguran que fue el rey Alfonso VI quien después de tomar Segovia, levantó el Alcázar (Álvarez, 2002: 523), mientras otros afirman que la construcción no fue de éste monarca sino que se limitó a restaurar una construcción preexistente (Losañez, 1861: 17). Pero ello sin negar que existiera allí, con anterioridad, algún edificio ó recinto fortificado «Cuando este buen Rey hubo conquistado ya definitivamente (...) trato de reedificar las murallas de Segovia que los moros de Toledo habían desmantelado en la incursión que hicieron por los años de 1071» (Losañez, 1861: 13). En cambio, este



mismo autor defenderá que el Alcázar no tiene nada que ver con la época romana puesto que no hay ninguna analogía entre la forma de construcción rectangular, compacta y solida, de los romanos y los cubos y torrecillas cilíndricas del Alcázar (Losañez, 1861: 14).

Un ir y venir de acontecimientos llevarán a que Segovia se convierta en un importante centro político y económico, jugando un papel decisivo en la historia de Castilla. Durante el siglo XII se reforzarán las defensas naturales de Segovia con la fortificación de la roca y la reconstrucción del Alcázar que, posteriormente, se complementó con murallas que nacen y mueren en él. Se trata de un lugar de gran belleza y de indiscutible seguridad. Esto hizo del conjunto uno de los lugares favoritos de los reyes de Castilla, pasando de forma progresiva de fortaleza a residencia cortesana.

IV. La reconstrucción del Alcázar de Segovia

En el siglo XI Alfonso VI (1047-1109) se hace con los reinos de León, Galicia y Castilla. Alcanzará el gobierno en un momento en el que la Península Ibérica estaba dividida en diferentes focos de dominio. Por un lado podemos apreciar cómo los cristianos están ganado territorio en la reconquista y paralelo a ello cómo núcleos musulmanes siguen en sus dominios. Todo esto dará lugar a un periodo en el que se desarrollan ciclos artísticos que alcanzan una patente originalidad que distinguen al periodo del resto de Europa, en el que existirán mutuas inter influencias con un indudable desarrollo de la cultura andalusí (Almagro, 2008: 59). Alfonso VI luchará por poner fin al poder musulmán, y de gran relevancia política, bélica y social será su conquista de Toledo.

Los grandes cambios que se apreciarán durante el inicio del dominio cristiano no serán suficientes para borrar la larga impronta del periodo islámico, que a su vez seguía conservando elementos de época romana. Por lo que encontramos cómo las ciudades conservarán los elementos más característicos de la madina islámica, como serán la fortaleza o alcazaba, las mezquitas y el mercado, así como los arrabales con actividades propias (Álvarez, 2002: 524). Todos ellos serán aprovechados y ocupados por los cristianos. En muchos de los casos, el abandono de la ciudad irá acompañado de la desmantelación de sus murallas por los conquistados para que las defensas no fueran utilizadas por sus enemigos. Al parecer, ambos supuestos tendrán lugar también en la ciudad de Segovia en el momento que los árabes la abandonaron (Losañez, 1861: 14). Este hecho provocará que las murallas del Alcázar y las fachadas de los edificios estén repletas de testimonios de diversos periodos, lugares de ensueño para los arqueólogos, quienes ven en ellas una mezcla de culturas y de materiales que dejarán al descubierto las diferentes bases de construcción, naciendo así, la arqueología de la arquitectura.



La reedificación de las murallas del alcázar de Segovia fue necesaria tras la conquista de los cristianos. Para llevarla a cabo se empezaron a recoger materiales de procedencia diferente. Se tomaron tanto los de los muros viejos del Alcázar destruidos, como los diferentes materiales que se extendían por la ciudad. El acueducto romano que todavía conservaba la ciudad no pasará desapercibido, y los materiales procedentes del derribo de los primeros arcos también serán reutilizados para la construcción de las murallas, al igual que lápidas funerarias e inscripciones procedentes de la ciudad y sus alrededores. Por lo tanto, aquellas construcciones segovianas en las que observamos una mezcla de materiales de diferentes épocas son atribuidas al periodo de Alfonso VI (Losañez, 1861: 15).

Tras la muerte de Alfonso VI hereda la corona su hija, Doña Urraca (1081-1126), quien estaba casada con el Rey de Aragón Alfonso el Batallador. Posteriormente, el poder recaerá en Alfonso VII (1105-1157), quien gobernó Castilla y León bajo el título de Imperator totius Hispaniae¹. Con su muerte se producirá la separación de los reinos y será su hijo Sancho III (1134-1158) y posterior a éste Alfonso VIII (1155-1214) quienes hereden Castilla. Durante el mandato de estos monarcas, encontramos cómo en el Alcázar no se realizarán obras arquitectónicas pero en cambio, sí que será lugar de residencia de todos ellos. Eran tiempos en que la corte no tenía morada fija por lo que el movimiento entre diferentes lugares era continuo durante temporadas. No obstante, que todos ellos residieran en la ciudad de Segovia, incluso algunos por largas temporadas, como es el caso de Alfonso VII, demuestra el afecto que los Reyes profesaban a ésta ciudad, al igual que la gran seguridad que ésta proporcionaba por ocupar un lugar privilegiado.

V. La arquitectura de la Baja Edad Media

Una de las huellas más antiguas que encontramos en la fortaleza, se remonta al reinado de Alfonso VIII (1158-1214). Anterior a éste no se ha encontrado ningún vestigio arquitectónico del palacio. A su reinado se le atribuye la construcción de la sala del “Palacio Viejo” o “Sala de Ajimeces” [Fig. 1]. Su dimensión presenta la forma y proporción de un salón andalusí pero con rasgos distintivos: en primer lugar, observamos mayores dimensiones y la presencia de ventanas abiertas, tanto hacia el patio como a la terraza con vistas al valle de Eresma (Almagro, 2008: 61). Los

¹ La idea imperial estuvo siempre asociada, desde el siglo X, a una reivindicación soberana sobre el conjunto de la realidad hispánica. Alfonso VI será el primero que se otorgará a sí mismo el título de Emperador. En el siglo XIII convertirá la *auctoritas* inherente al título imperial en expresión soberana del señorío del Rey. Alfonso X convertirá su pretensión imperial en cauce ordenador de su propio proyecto político. Éste se asocia a la titularidad del Sacro Imperio Romano Germánico y será se demostrará con la coronación por una embajada de la autónoma república de Pisa en 1256. La candidatura al trono germánico supuso para el rey Sabio el fundamento teórico y justificativo para un programa de gobierno autoritario y hegemónico (Álvarez, 2002: 499).



ventanales son románicos geminados, y en ellos podemos observar indicios de los últimos soplos del estilo románico². Éstos jugarán una gran importancia para iluminar las estancias, puesto que daban claridad al Palacio Mayor. Su decoración es claramente hispanomusulmana con zócalos de estuco mudéjar, de lacerias y motivos florales estilizados, utilizando el color como contraste entre la claridad del fondo y el rojo oscuro de su decoración.

Aunque el lenguaje arquitectónico sea románico, columnas y capiteles, el concepto espacial y la ornamentación conservada muestran con claridad la influencia islámica. Es de destacar la decoración pintada de los zócalos a base de temas de lazo y arcos entrecruzados con un clarísimo influjo de la decoración presente en los palacios mardanisíes y almohades (Almagro, 2008: 61).

El Alcázar de Segovia formará parte del momento de transición entre el estilo románico al gótico. Las construcciones y decoraciones que se realizan a lo largo de los siglos, harán de éste un lugar en el que la estratigrafía artística se encuentra en el punto de mira de los historiadores del arte. Observamos como la sobriedad y elegancia del estilo Cisterciense³ quedará reflejado en la crujía del lado norte. Se trata de la gran estancia franqueada por gabinetes de estilo oriental, con una decoración sobria, lo que muestra un espacio conceptual y nítido. Será la llamada “Sala del palacio Mayor”.

De la misma época e impulso constructivo, encontramos la Torre del Homenaje, que también se unirá a esta corriente artística. Compuesta por estancia cubierta de cañón apuntado y con ventanales geminados. Aunque en ella encontremos un claro ejemplo del arte cisterciense, éste no será el único estilo, puesto que lo morisco aparece en la decoración pictórica, con zócalos de lacerias pintadas de rojo sobre una base templada.

Tras la muerte del Alfonso VIII existirá un periodo de treinta y ocho años en que se sucederán tres monarcas diferentes, hasta que en 1252 será Alfonso X (1221-1284) quien ascienda al poder tras la muerte de su padre Fernando III. Su gran interés hacia Segovia convertirá al Alcázar en uno de sus lugares favoritos, el cual frecuentará como residencia hasta los últimos

² Estilo predominante durante los siglos XI, XII y parte del XIII, el cual beberá de la corriente romana, prerrománica, bizantina, germánica y árabe. Creando de la unión e todas ellas unas características que definirán el movimiento. Encontraremos ejemplos del arte románico tanto en España como en Italia, Francia y Alemania. El surgimiento de esta corriente será alrededor del siglo XI, momento en el cual, una serie de acontecimientos de apertura de culturas y comercio, llevarán a que exista una fiebre constructiva alrededor del cristianismo, de gran riqueza artística.

³ Conocido como el arte desarrollado por los monjes cistercienses, a partir del siglo XII. Construcciones que precinden de adornos, consiguiendo espacios conceptuales y de una gran sensación de limpieza. Rechazan las pinturas y esculturas en los monasterios, al igual que toda riqueza en estos porque son innecesarias, consideran que la riqueza es para repartir entre los pobres y no para la arquitectura. Encontramos como en el estilo de ellos se fusionan elementos del románico final con los que están empezando a nacer del gótico, por lo que será conocido como el momento de transición entre un estilo y otro.



días de su vida. La ciudad se verá beneficiada notablemente por todo ello, llegando a celebrarse Cortes el 21 de Julio de 1256 en la ciudad que había permanecido fiel a su majestad en el contexto de los conflictos entre los reyes y la nobleza. Desde la reconquista que éste monarca llevo a cabo encontraremos como poco a poco casi todas las ciudades dispusieron de alcázares de diversa importancia, construcciones que se llevaron a cabo, sobre todo, a partir del siglo XIV.

A él se le atribuye la construcción de la “Sala del Cordón”, una pequeña estancia anterior a la “Sala de la Reina”. También se vinculará a este monarca la creación de la sala más importante de todo el castillo: “Sala de los Reyes” [Fig. 2]. Será ésta una sala que tendrá como objetivo rendir homenaje a todos los monarcas del pasado, verdaderas representaciones genealógicas de la estirpe real que Alfonso X mandó esculpir y colocar hasta un total de treinta y cuatro estatuas de los reyes de Oviedo, León y Castilla, hasta su padre⁴. Las efigies aparecerán sentadas en sillas regias con el cetro y el globo en las manos.

Estas galerías de los reyes que encontraremos en diferentes alcázares asumirán un enunciado icónico y la utilización reiterada de símbolos y emblemas, que significan la legítima sucesión de la estirpe. Todo ello tendrá como consecuencia que éstas series se rehicieran en épocas posteriores para actualizarlas o modificarlas con el cambio del linaje (Castillo, 2002: 11). Estas series genealógicas serán tan popular durante éste periodo que fueron reiteradamente mencionadas en significativos textos del humanismo español y al mismo tiempo servirán de referencia para la creación de las salas de linajes de las grandes familias nobiliarias (Castillo, 2002: 13).

Diferentes fuentes hacen mención al burlesco comportamiento del Rey hacia Dios y las consecuencias que éste comportamiento acarrear. Cuentan que un día se acercó hasta el Alcázar un religioso franciscano llamado Fr. Antonio de Segovia, éste le pidió una penitencia que el Rey quien se negó. Esa misma noche una fuerte tormenta hizo que se hendieran las bóvedas de la Sala del Cordón [Fig. 3], donde los reyes se hallaban, y quemó el tocado de la Reina entre otros objetos. A partir este momento las desgracias acaecidas al rey se asocian a este episodio blasfemo hasta que el monarca llegará a pedir perdón públicamente. Todo ello tendrá como consecuencia la rebelión de los grandes, que acusarán al monarca de ambicioso por pretender ser un Emperador y de la muerte del príncipe Fernando de la Cerda, primogénito del rey y heredero del

⁴ Encontraremos aquí como Felipe II, quien reinó a finales del siglo XVI, también incluirá su estatua entre el resto de reyes del pasado. Hacer mención aquí, que aunque Felipe II no entra dentro de nuestros estudios en la Edad Media, fue una figura importante en las construcciones del Alcázar de Segovia, al igual que Alfonso X, Juan II y Enrique IV. Y será el proyecto de éste, compuesto por 52 estatuas, el que ha llegado a nuestros días y el que podemos observar en la actualidad si visitamos el Alcázar



trono de Castilla (Losañez, 1861: 24).

Todo el favoritismo hacia la ciudad que mostrará el rey no será suficiente para que las calles de Segovia se conviertan en escenario de enfrentamientos entre su propia familia y de los bastardos de su bisnieto. Quienes provocarán enfrentamientos nobiliarios en varias ocasiones, sucediéndose las victorias de ambos bandos. Todo ello afectará a la ciudad de Segovia y a su Alcázar, quienes siempre prestaron obediencia a la dinastía de los Trastámara, puesto que a éstos les vieron crecer en la ciudad. Sobre lo referido a su arquitectura, observamos como durante estos años, existe una necesaria ampliación del sistema defensivo para frenar los ataques recibidos.

VI. La Edad de Oro de los castillos: la Dinastía de Trastámara

Nos encontramos en estos momentos en pleno siglo XIV, el cual será conocido como la Edad de Oro de los castillos, periodo que se prolongará hasta un siglo después. Todo ello será debido a diferentes cuestiones, por un lado, nos topamos con enfrentamientos a lo largo de la geografía española entre la Corona de Aragón y la de Castilla. Como consecuencia de ello hallamos ampliaciones en el volumen de los castillos y como éstos modifican su estructura como estrategia militar. Por otro lado, observamos el engalanamiento del castillo «residencia de nobleza y de realeza, para convertirlo además en estructura defensiva, en un edificio de representación de su poder, naciendo un interés por la decoración, el ornamento y la armonía de las formas» (Bermón, 2006: 62). Se levantarán a lo largo de la topografía española y especialmente en Castilla un gran número de alcázares reales buscando convertirse en lugares de residencia repletos de las ostentaciones a las que estaban acostumbrados a rodearse los monarcas. Encontraremos ejemplos como será la construcción totalmente nueva del Alcázar de Ávila por Enrique IV de Castilla, o los de Salamanca, Zamora o Ciudad Rodrigo entre otros. Si damos un paseo por las diferentes líneas artísticas de nuestro pasado, hallamos como el gótico era la tendencia más fuerte durante estos tiempos, aunque no fuera la única. Por lo que será éste el lenguaje adoptado, por ejemplo, en la tendencia ascendente de sus edificios hacia el cielo del mundo gótico.

Durante el siglo XIV y XV, observamos como los principales titulares de los castillos o fortalezas eran la monarquía, los nobles u órdenes militares. En el caso de la monarquía serán los reyes quienes desarrollarán una política de exenciones fiscales, subvenciones o el cobro de impuestos o sisas locales extraordinarias, para la reparación o construcción. Si eran los nobles los poseedores del castillo, encontraremos como se les conceden licencias para alzar fortalezas por motivo de protección (Ladero, 2003: 17). Aunque ninguno de ellos dejó su sello identificativo en el complejo arquitectónico del objeto de éste estudio, sería injusto no mencionar a



tres grandes monarcas que ofrecieron una gran actividad constructiva a lo largo de los reinados peninsulares: Pedro I de Castilla, Muhammad V de Granada y Pedro IV de Aragón.

En medio de toda esta oleada de interesantes palacios que han llegado hasta nosotros encontramos el ascenso de la dinastía de Trastámara al poder. Linaje que llega de la mano de Enrique II de Castilla, hijo bastardo de Alfonso XI, quien terminará apoderándose de la potestad de Castilla con la derrota de su hermanastro Pedro I, en una larga y cruenta guerra, que se desarrolló desde 1366 hasta 1369 (Álvarez, 2002: 659). Esta dinastía aprovechará la nueva crujía y convertirán al alcázar de Segovia en un suntuoso conjunto de salones de grandes lujos al estilo de los alcázares andaluces. La “nobleza nueva” de la época de los Trastámara será conocida por alzar lujosas residencias. Junto a su gusto por la construcción, encontramos cómo el Alcázar se convertirá en un lugar de recepción de grandes acontecimientos, sociales y políticos. Como ejemplo de ello podemos citar a Felipe de Borbón, hermano del Rey de Francia, quien pasará en 1377 unos días de verano en el alcázar de Segovia, junto al rey Enrique II de Castilla. Por otro lado, encontramos como Juan I, sucesor de Enrique II, realizará Cortes generales en el Alcázar y establecerá en Segovia el Supremo Tribunal por ocupar un lugar intermedio entre Castilla la Nueva y Castilla la Vieja. Todo ello provocará que el rey pase grandes periodos de tiempo en la ciudad de Segovia. Pero quien más instantes pase en el Alcázar de Segovia será su hijo y sucesor Enrique III y será en éste el lugar donde nace su hija Doña María, próxima reina de Aragón, nacimiento que vendrá acompañado del inicio del embellecimiento de los regios salones del norte con los ricos frisos arabescos y artesanados que aún ostentan (Losañez, 1861: 36).

Como hemos visto, los monarcas de la dinastía de Trastámara estarán vinculados a la ciudad que les vio crecer, por lo que guardarán un gran afecto hacia ella. Todos y cada uno de ellos contribuirán a engrandecer la localidad, aumentando su prestigio al realizar en ella actos de gran relevancia. Será Juan II quien inaugurará la etapa más decorativista del conjunto arquitectónico del Alcázar y su hijo Enrique IV, quien continúe con el encargo llegando con él al máximo esplendor del Alcázar de Segovia. El trabajo arquitectónico y decorativo llevará a la transformación de lo que será un palacio de gran riqueza, en el que convivirán diferentes estilos como será el románico, el gótico y el mudéjar e incluso beberá, en los años posteriores, de la corriente renacentista.

Tras la muerte de Enrique III, de forma repentina y con tan solo 27 años de edad, la reina Catalina de Lancaster –hermana de Enrique IV de Inglaterra- y su yerno se ocuparán de la regencia del reino de forma compartida hasta que el pequeño Juan cumpliera su mayoría de edad. Inaugurando con ello, un periodo de interesantes ampliaciones en el



palacio, y dando lugar a la creación de nuevos aposentos, como son los que recibirá el nombre de la “Sala Galera”, la “Sala del Trono o del Solio” y la llamada “Sala de las Piñas”. Todas y cada una de ellas llevadas a cabo por dos de los monarcas que más huella dejarán en el Alcázar: «las nuevas construcciones serán dotadas de una suntuosa ornamentación tanto en los techos como en los paramentos con yeserías y armaduras de madera» (Almagro, 2008: 61). Serán estos aposentos construcciones que tomarán como modelo los prototipos musulmanes, lo que manifestará la preferencia por el estilo mudéjar, que no solo estará presente en las ampliaciones y decoraciones del Alcázar, sino en el resto de edificios que ésta dinastía realizará a lo largo de las décadas en la ciudad de Segovia (Pérez, 2001: 59).

Será durante el periodo de la regencia de Juan II cuando la reina proceda a construir lo que será conocido como la sala de la Galera [Fig. 4]. En su edificación arquitectónica observamos cómo en el friso de la sala existe un trabajo ornamental de yesería mudéjar⁵, con escudos de Castilla y León, en los que se mostrarán dos inscripciones: "Anima Cristi" en la zona superior, y el nombre de la reina Catalina junto a la fecha de su creación (1412) en la zona inferior. Su construcción se realizará sobre una terraza existente, a la cual daban los ventanales del Palacio Viejo, erigido a finales del siglo XII. Cabe mencionar en este punto que un importante incendio durante el siglo XIX hizo que esta sala quedara prácticamente destruida, por lo que ha sido reconstruida prácticamente en su totalidad durante el siglo XX, teniendo en cuenta grabados que llegan de aquella época.

La muerte de la reina en 1418 aceleró la declaración de mayoría de edad del rey Juan II con 14 años, en 1419. Con el reinado de Juan II de Castilla (1405-1454), se iniciará una oleada de obras arquitectónicas [Fig. 5], que serán las que nos han llegado a nuestros días. La impronta de Juan II en Segovia no solo se limitará al plano artístico. Desde sus primeros días, encontramos como será el lugar elegido para coronarle como Rey de Castilla tras la muerte de su padre, lo que iniciará un gran vínculo entre el nuevo monarca y la ciudad. Siendo ésta quien verá crecer a quien se convertirá en su sucesor, el príncipe Enrique, puesto que será decisión del Rey que éste realice su formación y educación en el Alcázar.

Las monarquías buscarán que sus logros en el campo de batalla queden perpetuados en lienzos para ser recordados con el paso de los años. Convirtiendo estas obras de arte en elemento de embellecimiento de salas de castillos y palacios. Será la batalla de la Higuera la cual buscará el Rey que se represente en un lienzo de 130 pies, narrando en el trabajo

⁵ Es éste un trabajo ornamental de artes aplicadas utilizado por los alarifes mudéjares en distintas épocas. Los musulmanes tendían a trabajar el yeso para material de decoración. Será en Castilla y León donde más frecuentes se den esta utilización de la técnica puesto que abundan los terrenos yesíferos.



los episodios vividos en el que el ejército castellano se alzó sobre los moros en junio de 1431. Su gran calidad artística no será un obstáculo para que su pervivencia sea efímera, por lo que Felipe II, tras ver su deterioro, ordenará copiar en el siglo XVII y trasladar al monasterio del Escorial.

De gran importancia fue su aportación con la construcción de la Torre que posteriormente llevará el nombre del monarca, “Torre Juan II”, quien defenderá la entrada principal del Alcázar. Su fecha de creación no ha quedado reflejada en las fuentes escritas, en cambio sí que conocemos que ésta fue edificada aprovechando una torre anterior, de mediano tamaño y poca importancia, sobre la que se alzaría la espectacular construcción. Con el paso de los años localizamos sucesivas campañas de construcción por diferentes monarcas que perseguirán embellecer la construcción dándose por finalizada en la época de los Reyes Católicos y de la mano del arquitecto Juan Guas⁶. La Torre es un espléndido ejemplar de arquitectura gótica, siendo una de las construcciones más impactantes de la arquitectura palaciego-militar de España. Con una elevación de cuatro alturas y con un total de 156 escalones, la torre se encuentra formada por cuatro torreones, una estancia cubierta de bóveda cañón apuntado y ventanas geminadas. A lo largo de su historia será empleada para diferentes usos, desde sala de armas a cárcel provisional.

El 25 de enero de 1425 nacerá el príncipe Enrique (1425-1474), fruto del matrimonio entre Juan II de Castilla y María de Aragón. Como ya se mencionó anteriormente, éste crecerá en el Alcázar y desde los 14 años será Señor de Segovia. Llega al trono en 1454 cuando contaba con veintinueve años y será obsequiado por festejos y torneos por la ciudad que le vio crecer, jurándole obediencia a numerosos grandes. El monarca siempre demostrará el amor que procesaba hacia esta obra arquitectónica con las construcciones que realiza en ella. Ampliará las estancias en su interior, se convertirá en uno de los lugares donde en ocasiones se guardará el tesoro real por ser lugar seguro para su custodia y estar en la ciudad que residía con mayor frecuencia, lo que tendrá como consecuencia que los alcaides serán personas de gran confianza del monarca o de primera fila en la vida política del reino. Las grandes obras que llevará a cabo Enrique IV de Castilla serán la culminación de los proyectos que inició su padre, como es el caso de la Torre de Juan II y, sobre todo, la exaltación simbólicamente de la majestad real y su persistencia institucional. Podemos citar como ejemplo el nuevo conjunto iconográfico regio, sustituyendo el creado anteriormente por Alfonso X:

⁶ Arquitecto y escultor español del siglo XV, quien será conocido como uno de los mejores representantes del estilo gótico tardío. Será el arquitecto máspreciado de Isabel la Católica y de la mano de sus encomiendas llegarán las obras más importantes del arquitecto, como es el convento franciscano de San Juan de los Reyes. Guas será el máximo representante del llamado estilo Isabelino.



Fortificó maravillosamente el alcázar e hizo encima de la puerta de él una muy alta torre labrada de mozonería, y en el corredor que se llama en aquel alcázar de los Cordones mando poner todos los reyes que en castilla y León han sido después de la destrucción de España, comenzado por Don Pelayo hasta él, e mando poner con ellos al Cid e al Conde Ferrán González, por ser caballeros tan nobles e que tan grandes cosas hicieron, todos en grandes estatuas, labradas muy sutilmente de maderas cubiertas de oro o plata. E hizo que en este alcázar un fosado muy hondo, picado en la misma peña (Valera, 1941: 95 citado en Ladero, 2001: 22).

Enrique IV no solo realizará nuevas obras sino también mejorará las existentes. Encontraremos su devoción por el arte en espléndidas decoraciones góticas y mudéjares con que vistió las magníficas estancias. Acompañadas de ricos muebles, tapices y damascos que junto a armaduras y objetos artísticos de varia índole convertirá el Alcázar de Segovia en uno de los más suntuosos palacios de su tiempo (Oliver-Compons, 2004: 514).

Una decoración que se le atribuye a Enrique IV es la “Sala de las Piñas” [Fig. 6] que recibirá este nombre como consecuencia de la decoración de su techo. Se trata de un potente friso gótico en el que encontramos decoración mudéjar de gran riqueza arquitectónica. Entre sus elementos de decoración aparecen ángeles que sustentan pavesinas con las armas de Castilla y León. En la parte inferior de la decoración existe una inscripción y la fecha en la que la decoración se llevó a cabo, 1452. Existen quienes afirman que éste fue la primera obra arquitectónica de Enrique cuando todavía era príncipe. Encontramos paredes cubiertas con damascos y sobre las que se extienden dos tapices flamencos del último siglo de la Edad Media y el comienzo de la Moderna.

Enrique IV completó la sala de los reyes con las efigies desde Alfonso X hasta él mismo para resaltar simbólicamente la majestad real y reforzar la idea de legitimidad en la continuidad institucional y colaboró en hacer de ésta la sala más importante de todo el conjunto arquitectónico. Será a partir de estas reformas cuando el conjunto regio quedará formado por cuarenta y dos esculturas: cuarenta serán de los reyes de la monarquía castellano-leonesa y dos pertenecientes a Ruy Díaz de Vivar y a Fernán González, conde de Castilla. Las diferentes representaciones traerán consigo elementos simbólicos como el que representan las cabezas de los moros a los pies de los soberanos, aludiendo al papel de la monarquía castellana en la reconquista. También encontraremos a diferentes monarcas con emblemas cristianos, y cómo todos serán representados portando uno a varios símbolos de poder y de majestad real (Castillo, 2002: 17). Las representaciones de los reyes en oro puro obsequiarán al visitante con una gran riqueza ornamental, llena de lujos, dotando al conjunto arquitectónico de un gran valor. ·Lo que más asombra al visitante serán las techumbres de madera, alabadas tanto por el dorado y la policromía, como por la rica decoración de lacería (Pérez, 2001: 48). Ésta



fue, sin duda, una sala muy querida, tanto para los reyes de la Edad Media como para los posteriores, ejemplo de ello será Felipe II, quien durante su reinado introducirá doce figuras más y completará sus paredes de ornamentación artística, dejando así su huella para la posteridad.

Un último aposento que será realizado por Enrique IV es el que recibe el nombre del “Salón del Trono o del Solio” [Fig. 7], realizado en 1456, con una espectacular friso de yeso muy decorado de estilo gótico-mudéjar. En el que encontramos, además de elementos figurativos, una inscripción que dice:

Esta cuadra mandó faser el muy alto e muy poderoso ilustre señor el rrey don Enrique el quarto, la qual se acabó de obrar en el anno del nascimiento de nuestro señor Jesu Cxpto. de mili e quatrocientos e cinquenta e seis annos, estando el señor rrey en la guerra de los moros, quando gano á Ximena, la qual obra fiso por su mandado Francisco de Avila mayordomo de la obra, seyendo alcaide Pero de Muncharas criado del rrey la qual obra ordenó e obró maestro Xadel alcalde (Tormo, 1905: 2).

Sobre ello encontramos una armadura ochavada sobre un altísimo arrocabe de mocárabes⁷ y bandas de lazos. Como bien mostramos en esta sala, se baraja la idea de que la cúpula o techumbre interpretada como bóveda celeste sea el comienzo de las representaciones con serie de iconografías reales en el arranque de algunos techos mudéjares, como es el caso de lo que observamos en esta sala (Pérez, 2001: 50).

Paralelo a ello, Enrique IV también embellecerá la ciudad con la creación de otros edificios, como será el Monasterio de San Antonio del Real, el palacio Real de San Martín y el monasterio del Parral. Concretamente éste último recibió del Rey una reliquia de Santo Tomás en 1463, que iba acompañado de una cadena de oro de “hechura francesa” y con la bula pontificia correspondiente. Dos años después, dicho monasterio, recibirá 80.000 mrs. para la realización de diferentes obras en su arquitectura pero éste no será el única construcción de estas características que se beneficie del tesoro del monarca, también existe documentación escrita que testimonia que tanto el monasterio de San Francisco como la catedral, recibieron importantes mercedes de brocados y sedas para ornamentación y vestimentas litúrgicas (Ladero y Cantera, 2004: 308).

El uso de programas ornamentales propios del arte musulmán, tanto en la técnica como en los motivos vegetales, geométricos y epigráficos quedará reflejado en la arquitectura de la Edad Media, sobre todo en los años de gloria de los castillos, en la que los arquitectos realizarán unas obras majestuosas en el interior de las salas, rellenas de ornamentación en sus

⁷ Será el nombre que recibe un elemento decorativo geométrico del arte islámico creado para adornar bóvedas o cornisas. Éste será elaborado con yeso o ladrillo, basado en yuxtaciones de pequeños prismas colgantes, con parte inferior cóncava, que cuelga como estalactitas.



muros, lo que contrastará con un exterior sobrio. La Corte castellana realizará construcciones de gran lujo y opulencia, siendo el Alcázar de Segovia uno de los lugares que lo demuestren, encontramos como el barón de Rosmitham quedó fascinado y dejó fuentes escritas en las que define al alcázar como «un elegantísimo palacio adornado de oro plata y de un color celeste que llaman azul, y con el suelo de alabastro» (Pérez, 2001: 48).

Juan II contraerá matrimonio en segundas nupcias con Isabel de Portugal y fruto del enlace nacerán Isabel y Alfonso, quienes recibirán un trato injusto por el rey de Castilla, su hermanastro Enrique IV. En la década de los sesenta, encontramos como empezarán a surgir una serie de acontecimientos que llevarán al enfrentamiento entre la nobleza y el propio monarca, a quien acusarán de ser el culpable de la ruina del reino. Ante tal acontecimiento, Enrique trasladará a Alfonso e Isabel a Segovia, lugar en el que se ubicaban las cortes.

En 1465 empieza una guerra abierta contra el monarca y su privado Beltrán en la que Enrique IV llegará a ser depuesto por los nobles rebeldes⁸ quienes defendían que el derecho de sucesión correspondía al infante Alfonso frente a la ilegitimidad de Juana (Álvarez, 2002: 771). Este acontecimiento marcará un hito en la lucha de la nobleza contra la monarquía, desprestigiada completamente. Esta guerra civil fue más una estrategia de posiciones que un conflicto a campo abierto. Existirán ciudades completas que se encontraran divididas o decantadas en su totalidad hacia un bando, como es el caso de Segovia con Enrique IV (Álvarez, 2002: 778), por lo que la situación llevará a reforzar las defensas del Alcázar. Las obras se iniciaron en junio y se prolongarán hasta septiembre del mismo año, 1465. Éstas consistieron en la creación de la torre nueva, es decir, finalizar la torre de Juan II; en abatir la cerca que existía entre el alcázar y el río Eresma; y en hacer una cava para defenderse del “postigo” que se abría en otro sector (Ladero y Cantera, 2004: 310).

En 1468 el conocido como “Rey de Ávila”, es decir Alfonso, fallecerá por lo que las miradas se dirigirán hacia Isabel quien rechazará el convertirse en reina mientras que su hermano Enrique IV siguiera en vida. Éste mismo año, se le concederá el título de Princesa de Asturias, siendo la favorita heredera de Castilla. Los seis años que separarán la muerte de Alfonso de Ávila y la de Enrique IV de Castilla provocarán una sucesión de intrigas en la corte de castilla entre los partidarios de Juana y de Isabel. El 11 de diciembre de 1474 murió en Madrid Enrique IV. Pocas horas después se

⁸ Farsa de Ávila, 5 de junio de 1465. Movimiento en el que un grupo de nobles castellanos descontentos con el trato que recibían del monarca, depusieron en efíge al rey Enrique IV de Castilla de manera simbólica. (corona: símbolo de dignidad real, espada: símbolo de la de administración de justicia y el bastón: símbolo del Gobierno) y proclamará rey al infante Alfonso, de tan solo 13 años.

hicieron solemnes exequias y dos días después Isabel I será proclamada reina de Castilla.



UNIVERSITAT
JAUME I

VII. Trascendencia del Alcázar tras el periodo medieval

El Alcázar seguirá siendo un lugar de encuentros entre la realeza y seguirá ocupando un lugar de favor puesto que a partir de ahora todo lo sucedido ya se desvincula de mi estudio, procederé a realizar un breve recorrido por aquellos acontecimientos que considero relevantes en lo social y artístico del conjunto arquitectónico sobre el que he hecho el estudio con posterioridad al periodo medieval.

Por un lado, encontramos la figura de Isabel I, siendo entre los muros del Alcázar donde tuvo lugar el primer acto que puso la corona en las sienes de Isabel, lo que será una gran honra para el edificio puesto que con ello arranca la reconstrucción y la grandeza de España (Oliver-Compons, 2004: 514). Este momento quedará reflejado en uno de los muros de la Sala de la Galera en el momento de la restauración del siglo XX. La obra será un trabajo del artista segoviano Carlos Núñez de Pablos, quien reflejará en su trabajo la proclamación de Isabel la Católica como reina de Castilla y León el 13 de diciembre de 1474. El trabajo del artista no terminará con esta escena, sino que también encontraremos dos vidrieras en forma de tríptico en las que podemos ver a los monarcas como son Pedro I, Enrique III y Juan II.

Por otro lado, encontramos al ya mencionado Felipe II, quien además de contraer matrimonio con Ana de Austria en el Alcázar, contribuirá a dejar su huella arquitectónica en diferentes obras y reformas de lo existente. A él se le atribuye la reforma que ha llegado a nuestros días del patio de armas, que está rodeado de arcos de medio punto renacentistas. Al igual que la creación de la “Sala de la Chimenea”, que recibirá este nombre por ser la chimenea el elemento principal de ella, sobre la que encontramos un escudo de los primeros Borbones. Encontramos un tapiz flamenco que representa los desposorios de Nuestra Señora la Virgen. El mobiliario que hoy en día podemos observar si visitamos el Alcázar data del siglo XVI. La puerta que comunica con la Sala del Trono conserva intacta el ornamento mudéjar, con yeserías finas y encuadradas en un sencillo alfiz.

Con el paso de los años, el Alcázar de Segovia llegará a convertirse en prisión de Estado⁹, donde estuvieron confinados importantes personajes, así como pasará a convertirse en el Real Colegio de Artillería, que permanecerá abierto hasta 1832.

⁹ Hacer mención aquí que, aunque el alcázar no era una prisión, sí que sirvió para tal efecto en más de una ocasión, como fue para Don Fernando Álvarez de Toledo, conde de Alba, en 1468 y Pedro de Quiñones entre otros.



El 6 de marzo de 1862 el Alcázar se incendió y las llamas se mantuvieron vivas durante dos días. Todo ello llevó a reducir en cenizas toda la riqueza ornamental y arquitectónica que había acumulado el lugar con el paso de los siglos. En el momento del desafortunado accidente, la “Sala de los Reyes” contaba con cincuenta y seis esculturas sedentes y policromadas: cincuenta y dos mostraban a los reyes de Castilla, León y Asturias y cuatro de los condes de Castilla, Galicia y Portugal, incluyendo al Cid (Castillo, 2002: 14). Hoy en día, podemos conocer todo su interior y el lugar en el que encajaba cada pieza gracias al trabajo de artistas como fue Diego de Villalta y Hernando de Ávila en el siglo XVI, y por la labor pictórica de José María Avrial y los apuntes de Manuel Castellano realizados en 1844 y 1846. Además, de toda la documentación que se conserva de las reformas realizadas por Felipe II (Castillo, 2002: 15). Veinte años después dio inicio la reconstrucción.

A finales del siglo XIX en el edificio se instaló el Archivo General Militar, Su propósito era recoger, en un solo lugar, toda la documentación militar de España, enriquecida con los archivos militares americanos (Rivera, 2001: 90).

VIII. Conclusión

En lo referente al anclaje de un asentamiento romano en el lugar donde se alza en Alcázar, no lo pondré en duda si es que excavaciones arqueológicas así lo demuestran. Pero sí que me permitirán sentirme asombrada de ello puesto que no es un lugar de ubicación utilizado en las ciudades romanas. Por supuesto que los romanos buscaban mostrar su grandiosidad a través de sus construcciones pero éstas eran por sus extraordinarias dimensiones y por su imponente arquitectura, no por ocupar lugares de construcción imposible, sobre rocas y con accesos claramente limitados.

Otro punto que queda reflejado a lo largo del trabajo, es como el cambio de mentalidad a la que se somete la sociedad, llevará a que los propios monarcas busquen mostrar la autoridad a su pueblo para demostrar su superioridad, lo cual quedará plasmado en las construcciones reales. Un cambio de mentalidad llevará a que los monarcas pasen de buscar realizar construcciones para ser recordados en la posteridad, a realizar obras de arte para demostrar al pueblo su poder en la actualidad. Obviamente buscarán que éstas persistan en el tiempo para que se les recuerde, pero considero que al centrar tanta ornamentación y riqueza en las salas de recepción o de celebraciones hace que las pretensiones de éstos tengan una interpretación concretamente distinta a lo que buscaban, es decir, pretendía demostrar su poder mediante la construcción y ello puede ser interpretado como una gran preocupación por demostrar el lugar que ocupan en una sociedad jerarquizada.



Por otro lado, encontramos como la construcciones realizadas en el Alcázar de Segovia han sido muy bien tratadas, es decir, nunca se han visto sometidas a una búsqueda por intentar hacer desaparecer lo que representaban. La historia está llena de edificaciones que han sido eliminadas para borrar la imagen de quien las construyó o simplemente abandonas o desmanteladas para utilizar sus materiales en otras construcciones. En cambio, el Alcázar no corrió la misma suerte, puesto que no hay indicios de ello en sus muros. Ello es un claro ejemplo de cómo su construcción, considero, es claramente cristiana y como, a su favor, fueron los reyes de una misma dinastía quienes se sintieron atraídos por el lugar y nadie destruyó nada existente, sino que añadió más riqueza todavía.

Su restauración ha sido el centro de muchas críticas aunque considero que en muchos de los casos han sido injustas. Cuando se decide iniciar una reconstrucción de algo preexistente se debe buscar la finalidad para la que se realiza. Y no precisamente todas las funciones deben ser las mismas ni ninguna es mejor que otra. Muchos han acusado al trabajo realizado en el Alcázar de Segovia como muy ostentoso y excesivamente recargado, pero estas declaraciones precisan de algunos matices. Bajo mi punto de vista, lo que representa las techumbres y la decoración, ha sido tratada de la mejor forma posible, teniendo en cuenta que fueron tomados para ello grabados de artistas que a la vez se contradecían. Tras una restauración iconográfica de la forma más exhausta posible encontramos como sus paredes y decoración añadidas se convertirán en el centro de las críticas vertidas. En los trabajos de restauración se puede buscar reconstruir o educar, y creo que éste último ha sido el objeto segoviano. Es obvio de quienes somos estudiantes o profesionales del arte, de la historia o la arqueología siempre encontramos la magia por estos lugares, en cambio, quienes no eligieron éste como su camino, que son la gran mayoría, necesitan que se les muestre, que se les instruya en lo que fue y porque lo fue. Y la mejor manera de ello es convirtiéndolo en un museo, en el que encontremos información de los diferentes monarcas que lo hicieron posible y las diferentes modificaciones que llevaron a cabo, al igual de los usos tras éstos que se les dio a sus salas. Y ello, solo es posible combinando y mezclando detalles, convirtiéndolo en un lugar ostentoso pero de gran carga emocional.

IX. Bibliografía

ALMAGRO, A. (2008): *Palacios Medievales Hispanos*, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid.

ÁLVAREZ, V. A. (2002): *Historia de España de la Edad Media*, Ariel, Barcelona.



CASTILLO, M. A. (2002): «Imagen del rey, símbolos de la monarquía y divisas de los reinos: de las series de linajes de la Baja Edad Media a las galerías de retratos del Renacimiento», en *Galerías de Reyes y Damas del Salón de Embajadores*, Fundación BBVA.

LADERO, M. A. (2001): «Los alcázares reales en la Baja Edad Media castellana: política y sociedad», en Castillo M. A. (Ed), *Los alcázares reales*, Fundación BBVA, Madrid.

LADERO, M. A. Y M. CANTERA (2004): «El tesoro de Enrique IV en el alcázar de Segovia», *Historias, instituciones y documentos*, 31, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

LOSAÑEZ, J. (1861): *El alcázar de Segovia*, Imprenta Pedro Ondero, Segovia.

OLIVER-COMPONS, E. (2004): «El Alcázar de Segovia», <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-alcazar-de-segovia-por-el-coronel-de-artilleria-d-eduardo-de-olivercopons--0/>, 5 de marzo 2012.

PÉREZ, T. (2001): «Los alcázares y palacios hispano-musulmanes: paradigmas constructivos de la arquitectura mudéjar castellana», en Castillo M. A. (Ed) *Los alcázares reales*, Fundación BBVA, Madrid.

ROSARIO-RIVERA, R. (2001): «El archivo militar de Segovia», *Revista Genealogía Puertorriqueña*, 1, <http://www.raquelrosario.net/El%20Archivo%20Militar%20de%20Segovia.pdf>, 11 de marzo 2012.

SANTOS, J. Y A. L. HOCES (2010): «La onomástica de las inscripciones romanas de Segovia», *Palaeohispanica*, 10, Institución Fernando el Católico, Zaragoza.

TORMO Y MONZÓ, E. (1905): *Álbum cromolitográfico de la decoración de las Salas Regias del Alcázar de Segovia: según los dibujos trabajados por D. José Avrial en 1844, antes del incendio del monumento*, Comisaría General de Bellas Artes y Monumentos, Madrid.

X. Material Gráfico

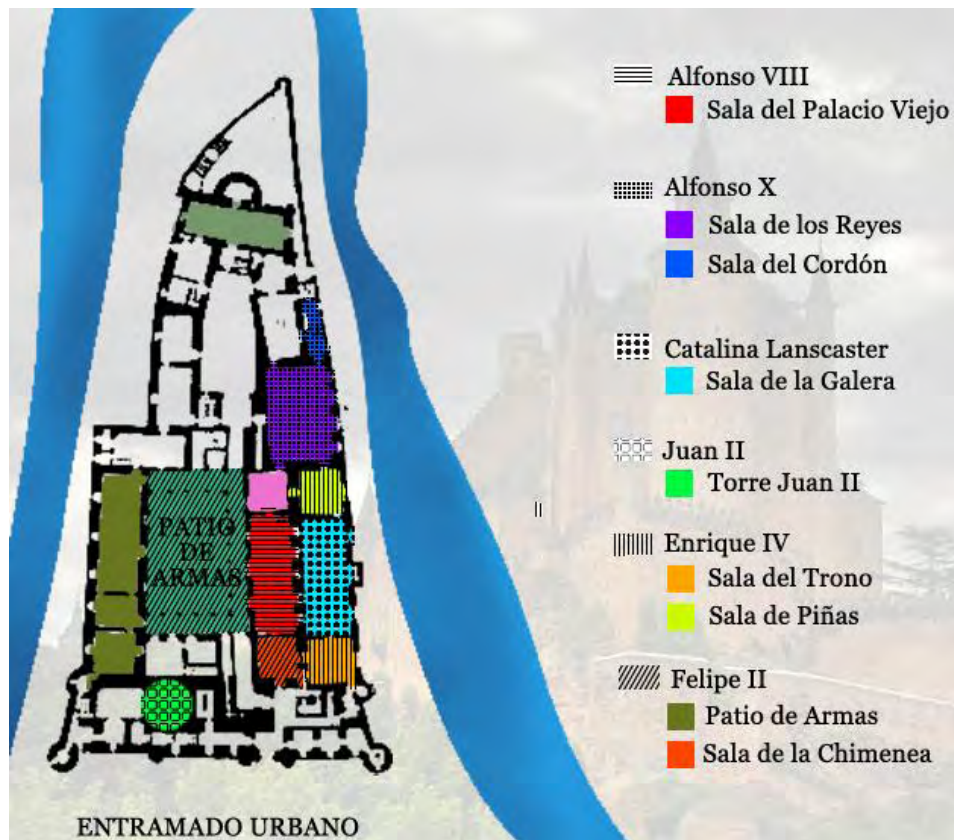


Figura 1-7. Plano del Alcázar de Segovia. Elaboración propia



El complejo cultural de la Edad de los Metales en Europa

Análisis a través de los testimonios de objetos del Bronce

Final hasta la Segunda Edad del Hierro

Irene Fortes Marco
irenefortes1@hotmail.com



I. Resumen

Gracias a la arqueología, la prehistoria se ha documentado de una serie de elementos para investigar épocas pasadas carentes de escritura. La industria lítica y más tarde la madera y el marfil serán los objetos estudiados en las primeras culturas de la humanidad. Con la llegada de la metalurgia, los objetos se vuelven más complejos, más imperecederos y muestran a su vez la serie de cambios producidos en las sociedades tanto a nivel económico como cultural o social. Será por tanto en estos objetos en los que se centrará el estudio de las sociedades metalúrgicas partiendo de ocho figuras representativas de las culturas que se desarrollan en Europa. A partir de una punta de lanza se desarrollará la cultura del Bronce Antiguo y Medio en el Norte de Europa. Los carros de culto del Bronce Final servirán para analizar la cultura de los Campos de Urnas de Centroeuropa. La cultura Villanoviana, Hallstat y el horizonte orientalizante que tuvieron lugar durante la Primera Edad del Hierro se estudiarán a partir de un carro de Bisenzio, el diván del príncipe de Hochdorf, la urna de Sopron y la sítula Benvenuti. Por último, la cultura de La Tène de la Segunda Edad del Hierro se investigará partiendo de una serie de fíbulas así como el espejo Holcombe.

Palabras clave: Prehistoria, Edad de los Metales, Arqueología, Rituales funerarios, Metalurgia, Bronce.

II. Introducción

El Neolítico, considerado por muchos autores como una etapa de “revolución”, marca profundos cambios económicos y sociales con respecto a las etapas precedentes del Mesolítico y del Paleolítico. Las nuevas bases de sustento de las sociedades humanas provocan y son, a su vez, consecuencia de cambios en la cultura material, lugares y formas de asentamiento, estructura social y religiosa, así como de la aparición de las nuevas rutas comerciales y de intercambio. Todas estas modificaciones evolucionarán y desembocarán en el inicio del empleo de la metalurgia y un nuevo proceso de cambio conocido como el Calcolítico. Durante este periodo se continuará la estructura social y económica del Neolítico pero con importantes transformaciones en la cultura material además de nacer los primeros núcleos urbanos.

Las etapas conocidas como Bronce Antiguo y Bronce Medio, en ocasiones difíciles de clasificar y diferenciar entre sí, representan el momento en el que se consolida el uso del cobre. A pesar de la denominación el bronce se utilizará fundamentalmente a partir del Bronce Final. Son periodos también de importantes cambios en todos los aspectos y de nuevo se desarrollan en algunas regiones culturas



destacadas como las que aparecen en el Egeo y la Grecia Continental, en Centroeuropa o en el sur de la Península Ibérica.

La Edad del Hierro comienza tras las manifestaciones del Bronce Final y representa ya los últimos momentos de la Prehistoria. En torno al siglo VIII a.C giran las fechas aceptadas para su comienzo, aunque la variabilidad cronológica es amplia dependiendo de las regiones tratadas. La segunda etapa de este periodo puede englobarse entre mediados del siglo IV a.C y el comienzo de nuestra Era, con oscilaciones regionales, dependiendo de la ocupación romana de los diferentes territorios.

III. Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar las culturas europeas del Bronce Final hasta la II Edad del Hierro. Dentro de este periodo se identificarán los cambios en la economía, sociedad y cultura a través de los objetos estudiados. Además se estudiará la importancia de la metalurgia en la creación de nuevos utensilios económicos y de prestigio. El control de la metalurgia desde sus lugares de extracción, transformación y las vías de comercio será un factor clave para el surgimiento de clases dominantes de una sociedad jerarquizada. Por último, a través de los objetos analizados se estudiará la realidad simbólica de la Edad de los Metales desde sus representaciones artísticas de los elementos rituales y domésticos.

IV. Materiales y metodología

Se han utilizado una serie de obras generales sobre Prehistoria para poder dar una visión más unitaria al análisis de los objetos y analizar los rasgos y características comunes. Algunos de estos manuales son el editado por Ramón Areces y coordinado por Ana María Fernández Vega (2011) o el manual de *Nociones de Prehistoria* de Eiroa (2006).

Tras el análisis general de los objetos y su cultura se ha pasado a estudiar las particularidades y los detalles singulares de cada una de ellas para poder completar el estudio. Es ahí donde se ha necesitado la ayuda de una serie de materiales específicos de las culturas estudiadas así como las fichas técnicas de los objetos proporcionadas principalmente por los museos que las custodian.

La metodología utilizada para realizar un análisis correcto de cada una de las piezas ha seguido el siguiente esquema adaptándolo al contenido en particular:

1. Descripción de la morfología, la tipología y la tecnología, en particular de aquellos rasgos o elementos fundamentales de cada pieza.

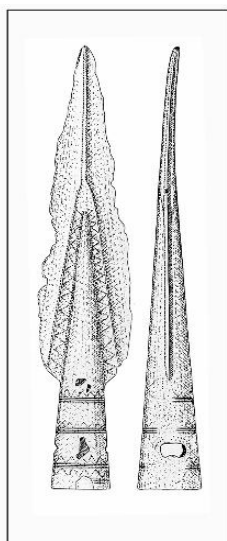
2. Funcionalidad que pudo tener en su momento o distintas funcionalidades a lo largo del período de uso de cada pieza.
3. Consideraciones de tipo social, económico o ideológico, útiles para la contextualización cultural de la pieza.

V. Análisis de los objetos

1. Punta de lanza de Europa del Norte

El primer objeto es una punta de lanza de enmangue tubular decorada. Tiene largos alerones redondos en la base y perfil rectilíneo. La matriz tubular se desenvuelve a lo largo de toda la pieza y sólo un corto espacio de su extremo basal se manifiesta exento. El material con la que está realizada es el bronce. El cuerpo cónico está decorado con motivos geométricos. En su base presenta unos orificios circulares, enfrentados, para insertar un clavo o pasador y fijarse a un eje de madera.

Se trata de una punta de lanza de Europa del Norte del período del Bronce Medio. Concretamente se puede situar entre la periodización de Montelius I y III, del II milenio a. C, concretamente entre el 1600 y el 1200 a.C. La existencia de este tipo de armas tan elaboradas responde a las necesidades de unas sociedades complejas en las que el armamento no sólo juega un papel importante en las actividades de caza sino que es importante por el aumento de la conflictividad entre grupos. Los enfrentamientos surgen a causa del control de los bienes, tierras o incluso por el control de los intercambios y comercio.



Punta de lanza. Fuente: Material didáctico UNED.

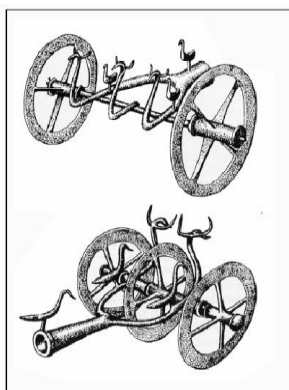
Desde el Neolítico surge un cambio en la sociedades que empiezan a no ser igualitarias. La nueva economía productora será el origen de la

desigualdad social. En las sociedades de cazadores-recolectores complejos en Europa la supervivencia estaba garantizada por una economía de amplio espectro. Pero las prácticas agrícolas y ganaderas necesitan una cantidad de trabajo acumulado de forma permanente: siembra, recolección, trilla, pastoreo, etc. En muchas ocasiones el resultado final puede depender de condiciones externas como sequías, inundaciones o plagas. Esto va a generar grupos más “ricos” y numerosos que otros.

El descubrimiento de la metalurgia del cobre provocó, a su vez, modificaciones transcendentales en el aspecto social con un mejor aprovechamiento del medio y un nuevo modelo de relación con éste. El aumento de la población, las modificaciones en el sistema económico fruto de las nuevas necesidades, la cada vez mayor demanda de alimentos, materias primas y objetos de prestigio, conducen a la necesidad de una estructura social nueva con la existencia de jerarquías que regulen todo esto, apareciendo así las clases sociales, y como consecuencia también los conflictos originados por la necesidad de proteger lo adquirido. Esto se conoce como “complejidad social”, término que explica la nueva organización de las comunidades humanas, frente a la neolítica, sin apenas diferencias e igualitaria en lo que se refiere a las actividades y funciones que desarrollan y los recursos con que cuentan. En ésta, por el contrario, hay claras diferencias funcionales con una división del trabajo: metalúrgicos, artesanos y personas dedicadas a la obtención de los medios de subsistencia básicos, agricultura y ganadería, así como jerarquías y clases sociales.

En el Bronce se produce una importante demanda de estaño para la aleación con el cobre. El control ejercido sobre los focos de extracción de dicho metal será ejercido por centros importantes cuyo poder aumentará y dará lugar a una jerarquización creciente entre asentamientos y también dentro de ellos.

2. Carros de culto de Eiche y Frankfort



Carros de culto de Eiche y Frankfort. Fuente: material didáctico UNED.



Se trata de dos tipos de carros de bronce de 2 y 3 ruedas . El carro de 2 ruedas es el carro de culto de Eiche (este de Alemania) y el de tres el de Frankfort (Oder, Alemania) ambos del Bronce Final (desde mediados del siglo XIII a.C hasta el 750 a.C).

Cada una de las ruedas presenta cuatro radios y se insertan sobre un eje. Este eje está conectado mediante una horquilla a una maza hueca que servía para enganchar al animal de arrastre. Lo más significativo de estos carros es su decoración consistente en aves esquemáticas (ánades) y animales con cornamenta. Estas figuras son más estilizadas y esquemáticas en el caso del carro de tres ruedas, aunque se distingue claramente su morfología.

Su simbología y funcionalidad está relacionada con los cultos funerarios. Son objetos destinados a formar parte de los ajueres funerarios como ofrenda al difunto en su viaje y por ello se representan animales propios de la fertilidad de la tierra como las aves y animales sagrados como el toro.

La presencia de las aves esquemáticas nos indica su pertenencia a la etapa del Bronce Final en las regiones centroeuropeas donde se desarrolla la Cultura de los

Campos de Urnas. Esta cultura abarca un espacio geográfico muy amplio y está constituida por grupos locales que tienen en común el rito funerario, pero que ofrecen diferencias en los asentamientos y , sobre todo, en los objetos que integran la cultura material. Se producen grandes cambios y es ahora cuando se generaliza el uso del bronce que permite fabricar objetos de mayor dureza y calidad. La metalurgia se desarrolla en talleres locales y se fabrican toda clase de armas, pero también numerosos útiles y la orfebrería adquiere un extraordinario desarrollo. Se produce también un gran desarrollo tecnológico y junto con el comercio de la sal y el ya tradicional del ámbar del mediterráneo, dará lugar a una intensificación de las relaciones comerciales.

Después de la decadencia de Micenas y el declive de los Hititas se desplazan los centros de interés y da lugar a cambios marcados como la generalización de los asentamientos fortificados y del rito funerario de incineración, con riquísimos ajueres en algunas sepulturas.

La característica principal de los carros de culto analizados es la presencia de estas aves o ánades esquemáticas como elemento decorativo. Este tipo de figuras también se encuentran en algunas piezas de bronce o cerámica. En las regiones centroeuropeas de Francia y Alemania donde más tarde se desarrolló la cultura de Hallstat durante la Primera Edad del Hierro se han encontrado vehículos de tres ruedas de cerámica en miniatura con decoraciones de cabeza de pájaros o pájaros completos. La aparición en las tumbas de la Cultura de los Campos de Urnas durante el Bronce Final, sugiere una práctica muy extendida que ha llegado de forma reducida hasta nosotros ya que el carácter funerario de



estos vehículos provocaba en muchos casos que no pudieran sobrevivir a la pira funeraria. Durante la Primera Edad del Hierro, los rituales funerarios de cremación se sustituyeron por la inhumación, siendo costumbre seguir utilizando carros donde trasladar y depositar los cuerpos.

3. Carro ritual de bronce

Carro ritual en bronce de Bisenzio de la segunda mitad del siglo VIII a. C perteneciente a la Cultura Villanoviana. Encontrado en el yacimiento de Olmo Bello (Boloña). Se trata de un cuerpo con cuatro ruedas insertadas en dos ejes lleva en el centro un recipiente y de él cuelgan cadenas con diversos eslabones y figurillas. Debajo del recipiente también existen varias figuras representando escenas. Las cuatro ruedas, de seis radios, tienen todas el mismo diámetro. Según Forret¹, este paralelismo en las dimensiones de las cuatro ruedas es típico de los carros prehistóricos y no es conocido en época romana. La rueda de radios nació de la necesidad de aligerar el peso excesivo de las ruedas primitivas, pero sin debilitarlas. Las ruedas de seis radios son las mesopotámicas y se generalizan entre los hititas en Chipre y Egipto durante el II milenio. En el último país citado convive con la de cuatro radios.

Debido a las características del carro, como son el pequeño tamaño de sus ruedas de seis radios realizadas en una pieza y a la disposición del recipiente superior, se deduce que el uso de este carro no era ni el de carreras, ni el de guerra ni de carro-trono, sino que se trataba de un carro votivo.

El recipiente o caldero puede tener la utilidad de llevar agua lustral que es el agua en que se había apagado un tizón ardiendo sacado de la hoguera de un sacrificio. Se atribuía a esta agua grandes virtudes y se servían de ella muy a menudo en sus ceremonias, rociando al pueblo y otros objetos, a modo de agua bendita. La fertilización de los campos con la ayuda de carros sagrados es un fenómeno observado en todas las épocas. Además el hecho de formar parte de ajuares funerarios puede significar que poseían una simbología relacionada con el paso al más allá, al mundo de los difuntos. Sin duda se trataba de un elemento importante en las ceremonias de unas sociedades complejas con unos rituales muy arraigados.

1

R. Forret, en *Préhistoire*, I. 19-123,



Carro ritual de Bisenzio. Fuente:

<http://regolinigalassi.wordpress.com/category/uncategorized/page/2/>

El carro pertenece a la Cultura Villanoviana que se desarrolló durante la Primera Edad del Hierro en las regiones del centro de la Península Itálica. Es la cultura itálica más importante de la época y se extendió básicamente por las regiones del centro peninsular. A pesar de enraizarse hondamente en las costumbres del Bronce Final se sitúa cronológicamente en el Hierro debido sólo a la aparición de objetos de hierro en los ajueres de algunas de las necrópolis de su última etapa. Continuaban con el ritual de incineración de la Cultura de los Campos de Urnas del Bronce Final y junto a las cenizas se colocaron objetos de ajuar claramente distintos en función del sexo del difunto. A partir del siglo VIII a. C mantuvieron relaciones comerciales con los colonos griegos de la isla de Ischia vendiendo el metal villanoviano. Fue entonces cuando la Cultura Villanoviana soportó un acelerado cambio hacia una cultura orientalizante: la amortización de los bienes de lujo en las sepulturas como signo de distinción social; la creciente importancia de personajes sobre el resto de la comunidad, con una personalidad basada en las cualidades de la guerra; la participación de las mujeres en el sistema sociopolítico, puede que como base de alianzas en virtud de contratos nupciales; y la incipiente complejidad de una sociedad cada vez más abierta a los influjos coloniales.

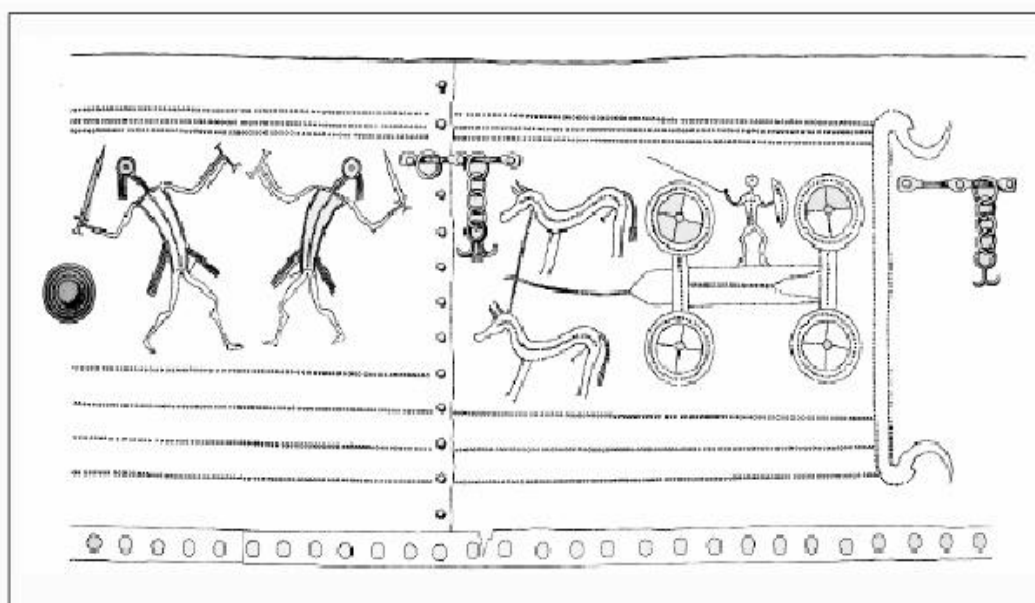
En concreto el carro pertenece al último periodo de dicha cultura más conocido como la Cultura de los Príncipes que supone la transición hacia la Cultura Etrusca. Las corrientes helénicas que llegaron hasta los pueblos locales dieron como resultado una aculturación parcial que conciliaba buena parte de la tradición local con la tradición foránea. Se dio un cambio funerario durante la primera mitad del siglo VII a.C donde aparecieron tumbas aristocráticas con una estructura bastante compleja. Las élites habían consolidado su poderío sociopolítico hasta tal punto que decidieron honrar su propia muerte en sepulturas de gran solemnidad. La metalurgia alcanzó notable desarrollo elaborando productos con una clara impronta nativa como vasos y carros rituales como el analizado.

4. Diván de la tumba del Príncipe Hochdorf



Diván de la tumba del príncipe Hochdorf. Fuente:
<http://clubs.dir.bg/showflat.php?Board=arheologia&Number=1943565409&page=20&view=collapsed&sb=6&part=all&vc=1>

El diván forma parte de la sepultura del príncipe Hochdorf (Alemania), un personaje dirigente del siglo VI a. C, que constaba además de un caldero de bronce, un cuerno, el tejido que cubría el respaldo del diván, anzuelos y un carro con cuatro ruedas. También se encontró en dicho enterramiento varios objetos decorativos así como platos destinados a los banquetes. Todos ellos son objetos de lujo instalados en una cámara bajo túmulo. El diván presenta un ingenioso sistema de soporte mediante 8 figurillas representando unas acróbatas sobre monociclo para poder mover el diván fácilmente. Sobre él se encontró el cuerpo yacente del príncipe.



Decoración del diván de la tumba de Hochdorf. Fuente: material didáctico UNED.



El respaldo del diván está formado por láminas de bronce decoradas con escenas representadas mediante el dibujo con puntillado. A continuación se puede observar un particular de dicha decoración que contiene la representación de dos escenas: la escena de la izquierda representa dos guerreros nobles luchando entre ellos en un modelo de combate entre iguales muy parecido al que posteriormente usarán los héroes griegos en la búsqueda del honor y la gloria. En la escena de la derecha se representa un carro de cuatro ruedas con cuatro radios tirado por dos caballos y conducido por un guerrero que porta escudo y espada.

Se trata de escenas muy esquemáticas que carecen de perspectiva, si bien en ellas se aprecian detalles fundamentales de las armas utilizadas por el pueblo que los realizó, tales como las espadas, las vainas así como las corazas y escudos. Indican un interés por los placeres de una vida tranquila, más allá de las actividades bélicas. El cuidado que se dio en esta sepultura revela la prosperidad que alcanzaron en vida y una manera de entender el poder basado en el prestigio social y la apariencia pública. La posesión de artículos de lujo en las tumbas significa un sentimiento de ostentación pública más allá de la muerte.

La cultura donde se desarrolla este tipo de sepulturas es la Cultura Hallstat. Se trata de una cultura desarrollada entre Francia y Alemania que conoció su esplendor entre los siglos VII-VI a.C. durante la Primera Edad del Hierro. Los elementos comunes encontrados en esta zona son: carros de cuatro ruedas, los puñales de antenas, los collares de oro y los brazaletes de bronce. Esta cultura experimentó un notable desarrollo económico debido a la intensificación agropecuaria, la artesanía y comercio. Se incrementó la producción e intercambio de varios artículos de primera necesidad, bronce y hierro, sal y vino entre otros. Las producciones empezaron a circular por una nueva red mercantil que conectaba con las tierras del sur, con las recién creadas colonias griegas y fenicias del Mediterráneo centro occidental. Esta red abrió una corriente de paso para la introducción de modas y costumbres meridionales en los territorios de Centroeuropa, en una especie de primera orientalización cultural pues por allí penetraron productos de lujo elaborados en talleres griegos y fenicios. Pero este influjo no afectó a la totalidad de la población, sino tan solo a las clases más aristocráticas, las minorías guerreras que detentaban el poder. La producción minera resultó transcendental en la economía hallstática y se orientó hacia dos materias principales: sal y metal.

El esplendor de los túmulos funerarios de guerreros muestra como en la sociedad hallstática aumenta el prestigio de los guerreros adquiriendo derechos de autoridad en la comunidad, ejerciendo un control sociopolítico asimilable al modelo de "jefatura compleja". Las tumbas más llamativas el Hallstat pertenecían a la minoría dirigente. Los enterramientos de estos personajes consistían en tumbas de inhumación



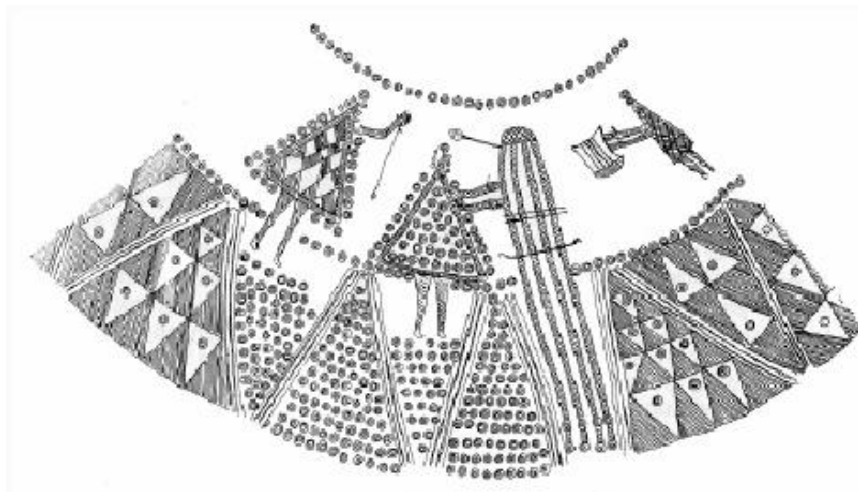
de tipo tumular levantadas junto a grandes poblados. La riqueza ostentosa que rodeaba al difunto ha fomentado la denominación de “tumbas principescas”.

5. Urna funeraria de Sopron

Urna funeraria negra hallada en Sopron (Hungría), perteneciente a la Cultura Hallstat del siglo VII- VI a.C. Presenta una decoración geométrica a partir de puntos, triángulos, ajedrezados y círculos concéntricos. Aparecen tres figuras humanas formando escenas. Se trata de unas imágenes esquemáticas posiblemente femeninas ya que el triángulo que forma el cuerpo es la representación del vestido. Representan escenas de la vida cotidiana, escenas domésticas, como las labores practicadas por las mujeres: la figura de la izquierda representa a una mujer con lo que podría ser un hilo y en su extremo un huso; la figura de la derecha se trata de una mujer tocando una lira; mientras que la figura central reproduce a una mujer tejiendo en un telar.

El hecho de que en los actos representados disminuya la presencia e importancia de las cabezas de las figuras, puede indicar que se trata de escenas comunes que pretenden retratar de forma general la realidad doméstica del montó, a través de personajes anónimos que, por otro lado, no pretenden ser identificados.

Dentro de la Cultura de Hallstat se suelen distinguir dos regiones: Hallstat occidental y Hallstat oriental. Por cuanto se refiere a los hábitats y poblamiento, lo realmente interesante de esta cultura es la incorporación paulatina de asentamientos con unos rasgos propios alejados de las tradiciones pasadas como por ejemplo la fortificación debido a un aumento demográfico. También se tiene que analizar la existencia de unas motivaciones sociopolíticas para dicha fortificación: la paulatina concentración del poder en manos de unas minorías, representadas por las jefaturas dirigentes, la necesidad de controlar rigurosamente los territorios propios y la necesidad de levantar centros idóneos para centralizar la producción y distribución económica.



Decoración de la Urna de Sopron. Fuente: material didáctico UNED.

La artesanía recibió un impulso notable con la aparición de los poblados fortificados, que sirvieron de reclamo para el personal especializado al servicio de las élites. La cerámica hallstática estaba hecha a mano y presentaba decoraciones geométricas y simbólicas. Las producciones más significativas son las urnas para el enterramiento, que tenían formas cónicas o bicónicas y las vasijas de banquetes.

6. Sítula de Benvenuti

Se denomina sítula a los calderos o recipientes de bronce que aparecen en la Edad del Hierro en el Norte de Italia, Austria y Eslovenia que podía contener las cenizas de los difuntos. La sítula estudiada es de finales del siglo VII a.C y se encontró en el Norte de Italia.

Este objeto está decorado mediante tres franjas horizontales paralelas separadas por hileras de remaches entre dos líneas de puntos sucesivos realizados mediante repujado. En las franjas se representan escenas con figuras humanas o animales y en algunos casos separadas mediante motivos vegetales. Las escenas que aparecen siguiendo el orden de derecha a izquierda son: en la franja superior, una figura masculina sentada en un trono ofreciendo vino a una divinidad, un sirviente observando la herradura de un caballo, sítulas colgando, dos luchadores boxeando, esfinge, grifo y figura apuñalando a un grifo. En la franja intermedia se representan animales reales o fantásticos entre los que destaca una persona llevando a un perro con collarín. Por su parte, en la franja inferior: guerreros con lanzas, escudos o en carros de dos ruedas algunos de ellos llevando prisioneros atados de manos con el escudo en la espalda. Este panorama decorativo es toda una escenografía de los modos sociales de los príncipes o aristócratas del momento, con detalles que permiten ilustrarnos sobre los comportamientos y vestimenta de la época.



Decoración de la Urna Sopron (Hungría). Fuente: material didáctico UNED

Se trata de una decoración propia del arte orientalizante del Mediterráneo durante la Edad del Hierro. Más concretamente se trata de una representación del arte de las sítulas que aparece en el Nordeste de la Península Itálica (el Véneto) hacia el 625 a.C. Esta región conservó durante largo tiempo la cultura local y el influjo oriental les llegó tamizado por Etruria. Además de la fuerte personalidad indígena, este arte se caracteriza sobre todo por desarrollarse en las *sítulas*. Se extendieron por las regiones italianas del Este y Bolonia, llegando incluso a las regiones hallstáticas del centro y Oriente. Las sítulas respondían a una larga tradición de obras realizadas en bronce batido, que presentaban la forma de un cubo. La llegada del arte orientalizante pudo constatarse en una nueva decoración sobre este tipo de recipientes, con la incorporación de motivos decorativos zoomorfos y poco después de figuras humanas. Hacia el año 400 a. C parecen haber desaparecido aunque hay estudiosos que plantean una pervivencia más allá de la fecha.



Sítula Benvenuti. Fuente: <http://utenti.multimania.it/icciscato/Le%20situle.htm>

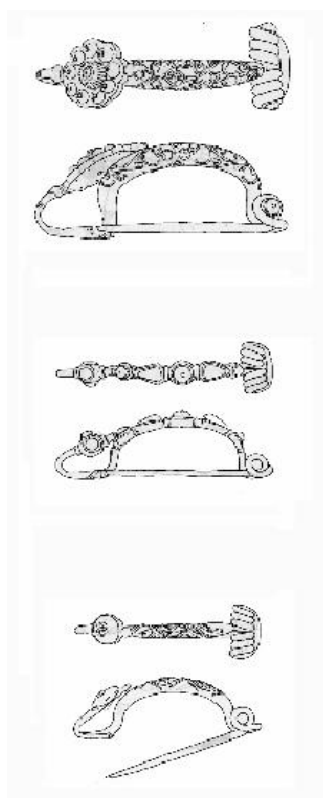
7. Fíbulas de La Tène

Los objetos representados son tres fíbulas de bronce. La fíbula es una pieza metálica y ornamental equivalente a los actuales imperdibles, característica del I milenio a. C, que presenta una variadísima tipología. En concreto las representadas en la figura son tres tipos de agujas de cierre con decoración en el disco o la plaqueta arqueada que sirve para ocultar la aguja. Su uso es el de poder sujetar las prendas de vestir ya que los botones no aparecen hasta la Edad Media. Según sus medidas y robustez podían ser utilizadas desde las prendas más ligeras hasta en las más gruesas y pesadas. Eran también un objeto de embellecimiento o de decoración como los brazaletes, anillos o collares.

La Segunda Edad del Hierro en la Europa Templada es conocida bajo el nombre de la Cultura de la Tène desde el siglo V a. C hasta la mitad del siglo I a. C, momento en que los romanos conquistan Las Galias. Sus orígenes se sitúan en Centroeuropa expandiéndose hasta buena parte de Francia, Países Bajos, Alpes italianos, Danubio y Balcanes hasta dejar huellas en muchos otros sitios como Inglaterra con la importación de algunos productos. La periodización interna más común de la Cultura de La Tène es la de John Collins y la divide en tres periodos sucesivos:

- La Tène A o periodo clásico (500 a.C- 400 a.C).
- La Tène B o periodo de expansión (400 a.C- 150 a.C)
- La Tène C o periodo de los oppidas (150 a.C- 50 a.C)

Los objetos analizados pertenecen a la Cultura Lateniense de Centroeuropa y posiblemente se puedan insertar dentro del periodo La Tène A debido a que en este momento proliferan las fíbulas con motivos decorativos. Su origen se da en dos zonas muy concretas: la región francesa de la Champaña, situada en torno a la cuenca media del Sena; y las regiones alemanas del Hünnsruck-Eifel, situadas en la cuenca media del Rhin.



Fíbulas de La Tène. Fuente: material didáctico UNED

Durante la Primera Edad del Hierro estos territorios se habían mantenido en una órbita secundaria de la zona hallstática. Hacia el 450 a. C. se produjo un crecimiento notable de la población que generó un aumento del número de hábitats y de la presión demográfica. También se incrementó notablemente la producción de hierro en las minas y el comercio creció con los mercaderes orientales del Mediterráneo, una vez que los principados hallstáticos entraron en crisis y muchos de sus poblados fueron abandonados. En las tumbas del periodo La Tène A se revela un incremento de la desigualdad, en particular un enriquecimiento de los ajueres de las minorías dirigentes, con las aparición de objetos suntuosos.



Los enterramientos siguieron la tradición de la inhumación en tumbas individuales planas sin ningún objeto de ajuar o con elementos bastante ordinarios. La imagen que desprenden estos enterramientos es la de una sociedad sencilla y humilde, sin preocupación por la acumulación de riqueza y bajo el modelo de comunidad relativamente igualitaria a pesar del periodo de riqueza durante La Tène A. Las tumbas de los sectores dirigentes eran minoritarias y destacaban por la presencia de objetos más suntuosos, si bien la acumulación de riquezas nunca resultaba abrumadora ni dio lugar a tumbas principescas.

La primera sociedad latenense estaba compuesta por unidades familiares autónomas muy reducidas que dependían de la agricultura y ganadería a partir de modo de vida autárquico. El modelo sociológico era el de *primus inter pares* con lazos de cohesión alrededor de *fratrías* articuladas hacia el caudillo. Este liderazgo resulta ideal en sociedades expansionistas y presenta una organización sociopolítica de indudable éxito para un mundo de conquista militar. Pero este sistema político presentaba dos grandes contrapartidas: la competencia entre caudillos para alcanzar el poder era una fuente de tensiones continuas, y el uso de la guerra como instrumento para ascender socialmente convirtió los saqueos y pillajes en unas necesidades endémicas para perpetuar el sistema político. El resultado era un clima de permanente inestabilidad basado en la expansión continua para evitar la rivalidad interna entre caudillos y para permitir el ascenso de los jóvenes guerreros.

8. Espejo de Holcombe

Nos encontramos ante el espejo Holcombe, encontrado en Devon (Inglaterra) en 1967 en un pozo de una antigua villa romana. Se sitúa cronológicamente fuera de la cultura latenense, entre el 30 y el 70 d. C, pero bajo influjo de dicha cultura. Hoy en día se encuentra en el Museo Británico.

Realizado en bronce, este espejo está formado por un mango y un plato. Su decoración consiste en diseños célticos o de La Tène y se encuentra concentrada en el reverso del plato mientras que en el anverso se encontraba el espejo. Estos motivos son de inspiración vegetal con una tendencia hacia la abstracción curvilínea y el gusto por el barroquismo vegetal.

Se puede tratar de un objeto de lujo destinado a las clases sociales más poderosas junto con objetos de adorno, perfumes y ropajes. Se trata de un objeto doméstico ya que no se han encontrado sepulturas a los alrededores.



Espejo Holcombe (anverso). Fuente: <http://www.celticmirrors.org/>



Espejo Holcombe (reverso). Fuente: material didáctico UNED

Este espejo se puede considerar como un objeto artístico debido a sus cualidades estéticas apreciables. El arte lateniente era una combinación sutil de ancestrales raíces autóctonas y modelos estilísticos de raigambre oriental. Combinaron su particular universo iconográfico con unas expresiones estilísticas nuevas, producto del complicado mundo orientalizador generado por las colonizaciones; animales fantásticos reconvertidos en ampulosos y curvilíneos motivos geométricos, espirales y entrelazados, que representan una elaboración intelectual de la propia naturaleza. El arte se centró en pequeños objetos como este espejo o como las joyas, jarros, piezas de banquete y armas como espadas, cascos, arneses de caballo. El arte se convirtió en una expresión para el lucimiento público, modelando una artesanía de encargo personal que pretendía prestigiar y ennoblecer con la dignidad necesaria la posición privilegiada del propietario en un despliegue de buen gusto y elegancia. La razón de encontrar una pieza de tradición lateniente en la Península Británica puede ser debida a las grandes redes comerciales que desde mediados del siglo II a. C permitieron un comercio a larga distancia basado en multitud de productos con un predominio de las manufacturas metálicas. En contrapartida, los pueblos centroeuropeos obtenían productos no de primera necesidad sino de lujo u ostentación como el vino.



VI. Discusión y conclusiones

El primer problema es la datación cronológica pues algunas de las piezas analizadas, al no tener una datación absoluta o haber aparecido fuera de cualquier contexto arqueológico, se ha tenido que otorgar una cronología aproximada según sus características formales. Por ello están sujetas a interpretaciones diversas. Este es el caso de la punta la lanza de Europa del Norte. Debido a la variedad de piezas de este tipo aparecidas en diversas épocas y localizaciones, su fabricación bien pudiera ser posterior perteneciendo al Bronce Final que da comienzos sobre el 1200 a. C (Montelius III y IV). También se podía situar la punta de lanza en la Cultura de los Campos de Urnas del Bronce Final durante su periodo inicial al no presentar sus alerones el biselado de este último periodo. Aún así se ha considerado que por la forma de la pieza y su decoración característica se trate de una punta realizada durante el Bronce Medio en el periodo Montelius I al III2.

En otros casos la discusión de los análisis de los objetos gira en torno a su utilidad. El mundo simbólico que les rodeaba se ha perdido con el paso del tiempo y con él la interpretación social, cultural o religiosa que se le puede otorgar. En el análisis del carro ritual de bronce de Bisencio de la Cultura Villanoviana se le ha dado un uso de portar el agua lustral presente en las ceremonias. Pero no por ello debemos descartar otras utilidades como el de quemaperfumes, para libaciones o algún uso relacionado con los cultos agrarios debido a las figuras que cuelgan de él, que en su avance, golpearían el carro, sonando a modo de gotas de lluvia tan deseadas para el cultivo.

VII. Bibliografía

FERNÁNDEZ, A. y otros (2011): *Prehistoria II. Las sociedades metalúrgicas*. Editorial Universitaria Ramón Areces, Madrid.

EIROA, J. (2006): *Nociones de Prehistoria general*. Ariel Prehistoria, Barcelona.

BARANDIARÁN, I. y otros (2002): *Prehistoria de la Península Ibérica*. Ariel Prehistoria, Barcelona.

HARDING (2007): *The archaeology of celtic art*. Ediciones Routledge. Libro dedicado al arte celta. En inglés.

2

FERNÁNDEZ, A. y otros (2011): *Prehistoria II. Las sociedades metalúrgicas*. Editorial Universitaria Ramón Areces, Madrid.



BLÁZQUEZ, J. M. (1977) : *Imagen y mito: estudios sobre las religiones mediterráneas e ibéricas*. Ediciones Cristiandad, pp. 356-358.

DE LA VEGA, T. (1993): *Los Celtas*, Akal, Madrid.

COLLINS, J. (Ed.) (2001): *La Edad del Hierro en Europa*. Labor, Barcelona.

WELLS, P.S (1998): *Granjas, aldeas y ciudades*. Comercio y orígenes del urbanismo en la protohistoria europea. Labor, Barcelona.

BARTOLINO, G. (1989): *La cultura villanoviana. All'inizio della storia etrusca*. Florencia.

<http://www.artehistoria.jcyl.es/arte/obras/13932.htm>. Ficha que describe la decoración del respaldo del diván de Hochdorf.

http://www.terzocircolotv.it/sgbosco/progetti/archivio/veneti_antichi/inizio.htm. Página de una escuela italiana donde desglosan las escenas de la sítula de Benvenuti.

dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2689933. Trabajo titulado: *Metalurgia del Bronce Final en la Meseta Norte: nuevos datos para su estudio*. Realizado por Germán Delibes de Castro y Julio Fernández Manzano.

http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight_objects/pe/t/the_holcombe_mirror.aspx. Ficha del Espejo de Holcombe del Museo Británico.

El galeón de Manila San Damián (1661-1662): estructuración y organización de un galeón en el pacífico mexicano

José Miguel Herrera Reviriego
jherrera@uji.es

I. Introducció

152



En 1662, el galeón de Manila San Damián abandonó el puerto de Acapulco y se hizo al fragor de las olas del Pacífico. No se trataba de una *nao de China* más: se trataba de una embarcación peculiar. El devenir de los acontecimientos la había acabado otorgando un cariz especial, casi único, que la separaba claramente de la estructura general de los galeones de Manila de su época.

II. Objetivos

Nos encontramos, por tanto, ante un suceso particular, sí, pero no debemos pensar en él como un caso aislado, sino como una variante del modelo general. Por ello, esperamos que el caso particular de la San Damián, aporte unos resultados que ayuden a alcanzar un mayor conocimiento sobre el funcionamiento general de los galeones de Manila, tanto a mediados del siglo XVII, como en otras épocas y perspectivas históricas.

III. Material y método

Por esta razón, hemos llevado a cabo un estudio pormenorizado de las particularidades de este navío, mediante el cual, nos adentraremos y profundizaremos en las características de estos viajes transpacíficos; así como en su estructura y sistematización. Siendo este tipo de estudios microhistóricos, bajo nuestro punto de vista, de gran ayuda para alcanzar mediante el detalle y el conocimiento singularizado, una mayor profundidad del proceso global.

IV. Resultados

Debido a la larga y peligrosa travesía, a la elevada carga y a las condiciones particulares de la navegación del Pacífico, los galeones de Manila solían ser fabricados en exclusiva para atender esta empresa, construyéndose especialmente para resistir las más aciagas adversidades. Por ello, no solía ser conveniente ni habitual, que un navío no especializado para soportar estas duras condiciones, acabara desempeñando el rol de galeón de Manila, siendo muy escasos los casos en que esto llegaba a ocurrir.

La San Damián constituye uno de estos casos especiales. Construida en Guatemala, con el único objetivo de emprender viajes de corta y media distancia, contra todo pronóstico, acabó realizando el viaje regular sin escalas más largo y peligroso de su tiempo. Pero, ¿cómo acabó este pequeño navío guatemalteco reconvertido en un galeón de Manila?. Para



responder esta pregunta debemos retrotraernos a 1660 y trasladarnos geográficamente hasta las lejanas islas Filipinas.

En este año, la nao Nuestra Señora de la Concepción, cargada con los más exquisitos y variados productos asiáticos de cuantos llegaban hasta este archipiélago, emprendió viaje desde el puerto de Lampón -situado en la parte sureste de Luzón- hasta Acapulco. Mas la suerte no estuvo de su parte, y el insigne galeón de Manila, tuvo que dar media vuelta sólo tres días después de abandonar las islas al verse arrancado uno de sus árboles por una fuerte tormenta.

Este contratiempo conllevó terribles consecuencias tanto para el comercio como para la economía de las islas: la reparación de un galeón era un proceso lento y complicado, por lo que era impensable conseguir que este galeón estuviera listo para cruzar el Pacífico ese mismo año. Debido a ello, no hubo más remedio que dejar las mercancías en tierra, y con ellas las fuertes inversiones acometidas por los vecinos de Manila, y esperar que el galeón estuviese preparado para el siguiente año. Las pérdidas derivadas de este percance resultaron notables, sobre todo para una ciudad tan dependiente de la feria de Acapulco como era Manila, y para sus vecinos, necesitados de la inyección anual de capital del galeón.

Por su parte, la Gobernación también acusó sensiblemente el percance de la Nuestra Señora de la Concepción. No eran buenos tiempos para las islas, ya que a la inseguridad propia de toda zona fronteriza, se le unían unos preocupantes problemas económicos, agravados ante la falta del situado de ese año y los gastos derivados de la reparación de la nao.

Por otra parte, la perspectiva mexicana de este contratiempo no era mucho mejor. A los problemas económicos y comerciales, derivados de la ausencia del galeón de Manila del puerto de Acapulco, se le debía sumar la inseguridad subsiguiente a la falta del vínculo comunicativo entre el Virreinato novohispano y la Gobernación asiática.

Desde la separación de las coronas de Castilla y Portugal, la comunicación oficial entre Filipinas y Madrid -salvo en contadas y espaciales circunstancias- se realizaba únicamente por la vía americana. Por lo que la ausencia del galeón de aguas mexicanas, producía una total carencia de información sobre la situación de la Gobernación asiática, por lo menos durante un año. Esta privación de noticias sobre las islas, resultaba verdaderamente preocupante en la coyuntura de la época, pues como ya hemos visto, el archipiélago no contaba con una buena situación económica que junto a sus dificultades defensivas, hacía que se temiera por la supervivencia de la población de Manila y por el mantenimiento de las armas hispánicas en ella.

Ante esta perspectiva, desde el virreinato, se comenzó a barajar la posibilidad de enviar ese mismo año un galeón desde Acapulco sin esperar que llegara nao alguna desde Filipinas. Decantándose finalmente por esta posibilidad, al acatar la nueva normativa reguladora del tránsito de los galeones de Manila, generada por la recién expedida Real Cédula



de 14 de febrero de 1660.¹ En ella, se obligaba a los virreyes de Nueva España a tener preparados galeones en Acapulco, para que en el caso de que algún año la nao enviada desde Filipinas no pudiera alcanzar su destino, las islas no se vieran privadas de su socorro anual.

De este modo, bajo la presión de la incertidumbre y la legalidad, el virrey conde de Baños -quien ocupaba el cargo desde 1660 en sustitución del duque de Albuquerque- emprendió la organización de un nuevo viaje transpacífico. Este, tendría la peculiaridad de ser organizado únicamente por novohispanos americanos, sin la interferencia e intermediación de cargos nombrados al otro lado del Pacífico, quienes solían actuar en gran medida siguiendo las órdenes dadas por los gobernadores filipinos. Esta peculiaridad, conformará un carácter especial al galeón, ya que en él, no tuvo lugar la tradicional cooperación entre mexicanos y filipinos que caracterizaba la organización de las naos transpacíficas salidas desde Acapulco. Por lo que, la San Damián, permanecerá al margen de los tradicionales enfrentamientos y discrepancias que solían mantener mexicanos y filipinos, tanto de manera individual como colectiva, para hacer valor sus intereses personales sobre los de sus convecinos. Por ello, nos encontramos ante la organización de un galeón en la que prevalecerán las opiniones e intereses mexicanos, sin signos de cooperación con Filipinas y envuelto en una cierta paz social.

Pero en cambio, la estructuración de la San Damián no se vio privada de polémica, ya que desde un primer momento, la organización del navío tuvo que sobrevivir a numerosas dificultades.

La primera de ellas, fue la ausencia en Acapulco de navío alguno que pudiera cumplir con los requisitos mínimos necesarios para acometer un viaje hasta Manila, ya fuese en cuanto a la resistencia de los materiales utilizados, como en la capacidad de carga. Para solucionar este problema, el virrey conde de Baños decidió realizar una junta general de hacienda, en la que se plantearon las distintas alternativas y opciones existentes para solucionar este escollo. Ante la imposibilidad de la construcción de un navío de las características y proporciones de un galeón con los recursos y mano de obra disponibles en Acapulco, la junta decidió buscar un navío en la vecina Guatemala que cumpliera con los requisitos mínimos para garantizar la seguridad del viaje. Para ello, se envió una carta al presidente de la Audiencia de Guatemala, Martín Carlos de Meneoz, para que buscara entre los puertos de su jurisdicción una nave de 300 toneladas que estuviera disponible para su compra, remitiéndola lo antes posible a Acapulco.

Por su parte, Meneoz respondió al virrey, en carta de 17 de febrero de 1661, explicando que había encontrado una nave que cumplía con los requisitos exigidos en el puerto de Realejo, pero que desgraciadamente, no contaba con los medios ni con los hombres para enviarla hasta

¹ Archivo General de Indias (en adelante AGI), Filipinas 23, R.2, N.4.



Acapulco. Ante la falta de una alternativa mejor, y a tenidas cuentas que seguían sin llegar noticias desde Manila, el 14 de septiembre de 1661, se decidió enviar a Realejo a dos pilotos acompañados por 20 marineros, a quienes se encomendó la misión de llevar la nave hasta el puerto de salida del galeón lo antes posible.

Mientras tanto, en Acapulco, la maquinaria encargada de organizar el resto de preparativos para el envío del galeón hasta Filipinas se puso en marcha. Debido a la baja tasa de población y a la escasa presencia de productos manufacturados y agrícolas que tenía lugar en el *hinterland* de Acapulco, la mayoría de los artículos que hacían posible la buena marcha del galeón, debían ser transportados desde otros enclaves novohispanos. De este modo, largas caravanas de mulas jalonaron el camino hasta Acapulco, transportando en ellas bizcocho y carne de Puebla de los Ángeles, textiles de México o productos relacionados con la marinería provenientes de Veracruz. Mientras tanto, una multitud de soldados -tanto voluntarios, como forzados-, marineros y eclesiásticos de diferentes órdenes religiosas, se iban concentrando en los alrededores de Acapulco, mientras esperaban la llegada de la San Damián desde Guatemala. Los preparativos del viaje transpacífico iban a buen ritmo, y parecía que todo estaría listo cuando la San Damián llegara al fin a puerto.

El 1 de marzo de 1662, la nao San Damián llegó a Acapulco ante la sorpresa de los allí presentes, que no esperaban un buque de semejante fisonomía. La embarcación, no presentaba las características estructurales deseables para un galeón; era un navío bastante frágil y con pocas posibilidades reales de cruzar el Pacífico.² Además, a pesar de que el virrey conde de Baños había solicitado de forma explícita una embarcación de 300 toneladas a la Audiencia de Guatemala, la capacidad de carga de la San Damián solo alcanzaba las 230. Esto suponía un grave inconveniente, pues los preparativos que se habían llevado a cabo en Acapulco para la carga y composición de la nave, eran los necesarios para una embarcación de un tonelaje mucho mayor. Por lo que, si la San Damián se acababa haciendo a la mar, un elevado número de mercancías, alimentos para el consumo durante el viaje y tripulantes, deberían quedarse en Acapulco y aguardar al siguiente galeón, con los gastos adicionales que esto suponía para la exhausta caja mexicana.

En cualquier caso, la decisión de convertir a la San Damián en galeón de Manila, no se podía revocar. Ya no era posible dar marcha atrás y buscar otro navío: la San Damián era la única opción. En 1662 tampoco había llegado galeón alguno de Filipinas, y se temía el peor desenlace posible para la presencia hispánica en las islas, por lo que era necesario que la San Damián partiera inmediatamente, sin importar las condiciones

²Carta de Diego Salcedo de 24 de marzo de 1663, AGI, Filipinas 81, N.65: «*siendo navichuelo de tan poco porte que se tiene pocas esperanças pudiesse llegar allá*».



en que lo hiciera. Además, el tiempo pasaba rápidamente, y si se retrasaba mucho más la expedición, se incurría con la posibilidad de encontrarse con los vientos monzónicos ante las costas filipinas, con el consiguiente riesgo para carga y tripulación.

Consecuentemente, toda la estructuración prevista y llevada a cabo para la San Damián, debía ser revisada y alterada para hacer frente a las nuevas condiciones del galeón. Por ello, se decidió cambiar rápidamente la estructuración de la nave, y priorizar las necesidades de la carga: el situado en plata se remitiría por entero según lo previsto, pero la cantidad de géneros y vituallas para el camino se vieron reducidas considerablemente. Del mismo modo, se priorizó el embarque de marineros y soldados voluntarios, eligiéndose entre ellos los que presentaban unas mejores condiciones físicas, mientras que todos los forzados quedaron en Acapulco. Esta restricción también afectó a los religiosos que tenían previsto embarcarse hacia Filipinas, pues únicamente se concedió licencia para ello a 15 jesuitas y a un agustino descalzo. Reduciéndose la tripulación únicamente a 150 hombres, con los que la San Damián esperaba ser capaz de cruzar el Pacífico, aunque desde Acapulco tuvieran pocas esperanzas en ello.

En cuanto a los gastos efectuados en la San Damián, a pesar del reducido tamaño final del galeón, la cantidad de dinero invertida en él, fue bastante considerable. Según las cuentas facilitadas por el virrey conde de Baños, el gasto total de la San Damián ascendió a 436.604 pesos, 5 tomines y 4 granos, desglosadas de la siguiente manera:

Tabla 1. Coste de la San Damián

Concepto	Importe
Situado	156.000 pesos
Compra de géneros que se remitieron a dichas islas y los gastos que se hicieron de remitirlos de Veracruz a Acapulco	55.092 pesos 2 tomines 8 granos
Dinero remitido por los jueces oficiales de Acapulco para el despacho de la nao	28.000 pesos
Pago a cargos militares: capitanes, sargento mayor, alféreces y sargentos destinados a Filipinas	65.259 pesos 2 tomines
Pago a la infantería, artilleros, marineros y grumetes destinados a Filipinas	14.916 pesos 7 tomines
Para sustento de los religiosos que van e irán a las Filipinas	34.518 pesos 2 tomines 4 granos
Infantería al puerto de Quemavaca para el socorro de las Filipinas en 1661	555 pesos
Compra de 6 pipas, 1 veta de jarcia y otros géneros	3.669 pesos 6 tomines

con su flete al puerto de Acapulco en Veracruz	6 granos
Compra de lona y su flete de Veracruz a Acapulco	574 pesos 4 tomines
Artilleros, forzados, envío de mulas y envío del piloto mayor desde Veracruz	2.303 pesos
100 pujas compradas en Veracruz para el puerto de Acapulco para hacer aguada	2.778 pesos 4 tomines
Total:	9.888 pesos
Coste de la compra de la nao San Damián	42.926 pesos
Total	436.604 pesos 5 tomines 4 granos

El coste de la organización de este viaje era ciertamente elevado, sobre todo, si tenemos en cuenta que la San Damián presenta cifras relativamente cercanas a la de otros galeones enviados durante el mandato del virrey duque de Albuquerque y que presentaban unos tonelajes mucho mayores:

Tabla 2. Costes y situado de los galeones de Manila (1653-1663)

Año salida	Embarcación	Costes totales ³	Situado ⁴
1653	San Francisco Xabier	561.249 pesos	227.000 pesos
1654	San Diego	500.000 pesos	153.000 pesos
1655	San Francisco Xabier	500.000 pesos	225.000 pesos
1658	-	585.000 pesos	196.000 pesos
1662	San Damián	436.504 pesos	156.000 pesos
1663	San José	606.550 pesos	220.000 pesos

El alto coste de la San Damián, no resulta tan sorprendente si tenemos en cuenta los lucrativos negocios que se podían obtener con una organización poco ortodoxa de los galeones de Manila. Además, hay que tener en cuenta, las continuas denuncias vertidas contra los altos cargos novohispanos, en las que se acusaba a ellos y a sus familias de enriquecerse a costa del comercio transpacífico y de realizar diversos desfalcos y corruptelas en la compra de mercancías para Acapulco (Arenas

³Los costes totales del galeón proceden de cuentas facilitadas por los virreyes de Nueva España, Duque de Albuquerque y Conde de Baños.

⁴Las cantidades del situado son aportadas por el gobernador de Filipinas Sabiano Manrique de Lara (1653-1663).



Frutos, 2010: 563-571). Por todo ello, puede que los gastos aquí representados y extraídos de las cuentas facilitadas por el virrey, fueran incrementados deliberadamente para ocultar toda una serie de fraudes en la organización del viaje.

Los intereses y corruptelas de los altos cargos virreinales, se dejaron entrever en otros ámbitos como en la elección de los mandos de a bordo de la San Damián. En este caso, los nombramientos recayeron sobre criados y gente de confianza del conde de Baños, que aunque no presentaban unos elevados conocimientos náuticos, ni experiencia en la navegación del Pacífico, si gozaban de la parcialidad del virrey.⁵

Esta elección, se situaba en contra de la tónica habitual de la selección de capitanes generales y cavos para los galeones, ya que este puesto recaían normalmente en cargos filipinos vinculados al ejército que gozaran de cierto prestigio en las islas.

Además, esta elección alteraba los estándares en la relación entre cargos mexicanos y capitanes generales de los galeones. Ya que los capitanes filipinos, solían cumplir órdenes precisas entregadas por los gobernadores antes de su partida, sobre la relación que debían mantener con los cargos mexicanos y sobre su estancia en Acapulco. A las que habría que sumar, una serie de ordenanzas e instrucciones sobre su proceder en alta mar que siguiendo los criterios del gobernador, reglamentaban el devenir y vida a bordo del galeón durante la travesía. Por lo que los capitanes generales de los galeones, únicamente solían acometer órdenes expedidas por los virreyes si estas tenían lugar en territorio mexicano, siguiendo las instrucciones del gobernador una vez se hacían a alta mar.

En este caso, y al no contar la San Damián con intervención filipina, las instrucciones relativas al galeón fueron expedidas directamente desde México, mostrándonos rasgos y características importantes para entender la vida a bordo de este galeón y la visión que se tenía de él desde Nueva España.

Estas instrucciones se pueden dividir en varios apartados según sus características: las que regulaban la actividad del galeón y de su capitán general en Acapulco, las que ordenaban la vida a bordo en la San Damián, y las que reglamentaban tanto la seguridad como la ruta de la nave. Entre las disposiciones sobre la actividad en Acapulco, cabe destacar, las ordenanzas sobre la buena correspondencia que debía mantener el capitán general de la San Damián con los oficiales reales de aquel puerto y con el castellano del fuerte de San Diego. Esta instrucción, pretendía evitar que la salida del galeón -que el virrey había fijado para el 25 de marzo-, se retrasara debido a problemas jurisdiccionales y personales con las autoridades de Acapulco o que se crearan conflictos innecesarios en

⁵Memorial de Francisco García del Fresno, 24 de marzo de 1663, AGI Filipinas, 9, R.3, N.41: «Fue fuerza al dicho señor virrey embiar por cavo del dicho navío a un criado suyo.».



este puerto.⁶ También se le pedía al capitán general, que vigilara que no se alteraran las mercancías cargadas –que se modificara la disposición de los fardos o que se introdujeran géneros fuera de registro- una vez atracado el galeón en Acapulco, ni que dejara subir ni bajar de a bordo, a ninguna persona sin licencia, evitando en la medida de lo posible que se efectuaran registros por las autoridades portuarias.⁷ Este temor a los registros y a la intromisión de los oficiales reales en el cargamento de la nave, deja entrever, una vez más, los negocios fraudulentos que mantenían el virrey y otros altos cargos en las bodegas de la San Damián.

Por su parte, las disposiciones reguladoras de la vida a bordo, comprendían un variado número de aspectos, desde la alimentación de la tripulación, hasta el cumplimiento de las obligaciones religiosas. Así, entre ellas, se impedía vender frutas de Acapulco a bordo -ya que estas solían producir enfermedades entre la tripulación⁸- se regulaban las raciones de comida para los viajeros o se prohibía dar vino, destinado a los reales almacenes, a los oficiales.⁹ También, se obligaba a que los días en que la mar estaba en calma y la navegación no exigía excesivo trabajo, se celebrara misa a bordo acudiendo el general a ella y rezando en común el rosario.¹⁰

Por otro lado, destaca el elevado número de instrucciones relativas a la seguridad y defensa de la nao. Esta situación no resulta sorprendente, ya que desde que el galeón Santa Rosa fue apresado en 1588 por piratas ingleses, habían sido numerosos los ataques sufridos durante los viajes a Filipinas.¹¹ Por ello, se establecieron turnos de guardia, se procuró que las armas estuvieran limpias y dispuestas para la defensa, se prohibió gastar pólvora sin motivo ni justificación y, en último término, se instó a los tripulantes a que en caso de enfrentamiento se luchara hasta la muerte.¹² También se ordenó al capitán general a que hiciese lo posible para que la

⁶Instrucciones otorgadas al capitán general de la San Damián, AGI, Filipinas 23, R.2, N.4: «Tendrá toda buena correspondencia con el castellano de Acapulco, visitador y oficiales reales de aquel puerto, escusando qualesquiera géneros de competencias para que por todos como ministros de su magestad se procure ganar tiempo en la embarcación.»

⁷Instrucciones otorgadas al capitán general de la San Damián, AGI, Filipinas 23, R.2, N.4: «Que rreciva la gente de mar y guerra con todo cuidado, y no deje desembarcar ninguno porque la ha de entregar caval y por el rregistro y no consiente lo pongan más en la lista por defraudar raciones. Y si le quisieren atropellar visita y registro, haga protestas y buelba a pasar muestra por ante el secretario de la nao, y atento a que no lleva forçados no se pone la forma que con ellos se devía observar.»

⁸Ibidem: «Hordenará que en la tienda del contra maestre no se venda fruta de Acapulco por las enfermedades que hordinariamente causa.»

⁹Ibidem: «Que no de rración de vino (como se a ussado) a ningún oficial sino que lo guarde para entregar en los reales almacenes caval porque se hará carga.»

¹⁰Ibidem: «Que los días de bonanza se diga missa en el nabio y se rrece la salve y rosario de nuestra señora y acuda el dicho general a ello.»

¹¹AGI, Filipinas 18A, R.6, N.38.

¹²Instrucciones otorgadas al capitán general de la San Damián, AGI, Filipinas 23, R.2, N.4: «Que si (lo que dios no permita) encontrare enemigos, trate de su defensa sin perder viage, y si no fuere posible, pelear hasta morir, usando quanto ardidese hubiare.»

San Damián no acabara en Japón. País con el que se mantuvieron tensas relaciones en el pasado, y que desde los decretos de Tokugawa Iyasu, sus fronteras se encontraban cerradas a los hispánicos (Martínez-Shaw, 1996). Corriéndose el riesgo de que el galeón fuese asaltado y sus mercancías saqueadas al pasar cerca de sus costas.

Otro punto importante de las disposiciones sobre el gobierno de esta embarcación, es la relativa a la ruta que debía seguir una vez saliera de Acapulco, ya que esta fue deliberadamente alterada de su derrotero habitual. Las autoridades novohispanas, sabedoras de las escasas posibilidades de que la San Damián consiguiera cruzar el Pacífico en perfectas condiciones, decidieron cambiar el punto de arribada de la nao del puerto de Cavite a Lampón, ya que este lugar presentaba unas mejores condiciones de seguridad para una nao de las características físicas de la San Damián.¹³

Situado en la parte este de la isla de Luzón, Lampón era la mejor opción posible si se quería tomar puerto lo antes posible, y así asegurar la carga. Además, esta elección permitía evitar el peligroso paso por el embocadero de San Bernardino -ruta habitual de los galeones, que posibilitaba la llegada hasta Manila por el sur de Luzón-, pero por contra, tenía el inconveniente de resultar mucho menos práctica a la hora de trasladar mercancías y tropas hasta la capital de la Gobernación.

Además, la poca confianza en la seguridad de la San Damián, llevó a las autoridades mexicanas a dictaminar que se descargara el situado y los géneros transportados por galeón, en el primer puerto donde dieran fondo, no importando si este era Lampón, la lejana Cagayán o cualquiera de las Visayas.¹⁴

Estas disposiciones nos remarcan las malas condiciones de seguridad y la poca adecuación de la San Damián para realizar la *carrera de Acapulco*, así como las escasas esperanzas de las autoridades novohispanas en su llegada.

Como resulta evidente, muchas de estas disposiciones no llegaron a ser cumplidas ni respetadas. Así pues, por ejemplo, la primera ordenanza, en la que se fijaba como fecha inamovible para la salida del galeón el 25 de marzo, no se pudo acatar, abandonando el puerto de Acapulco once días después de lo previsto.

¹³Ibidem: «Que luego que se haga a la vela se ha de poner en trece grados, con la proa al rueste y con ellos ha de continuar su viage hasta llegar quarenta leguas del embocadero de San Bernardino, de cuyo parage multiplicará altura de catorce grados y dos tercios, y por ella ha de tomar el puerto de Lampón, donde ha de surtir y dar fondo, desde cuya altura de los trece grados ha de yr con toda prebención por si encontrare enemigos.»

¹⁴Ibidem: «Que si por alguna contingencia arribaren al puerto de Cagayan o a otra de las islas Philipinas, lo primero que se haga no haviendo ningún riesgo en la tierra sea hechada la plata y generos de su magestad en ella, asegurándola con la guardia y custodia que combenga y avisando luego al alcalde mayor o justicia de su magestad que hubiere en aquel partido para que le de todo el favor y ayuda que combenga a su real servicio.»



Respecto a la travesía de la nao por el Pacífico y la vida de a bordo de su tripulación, se han conservado ciertas fuentes que, aunque escasas en información, nos muestran algunos aspectos sobre los meses que la San Damián pasó en alta mar. Este no es un caso excesivamente corriente, ya que las fuentes documentales relativas a la vida a bordo y a la travesía de los galeones de Manila del siglo XVII no son muy abundantes, limitándose en muchos casos a la ubicación cronológica de las fechas de llegada y partida del viaje. En el caso de la San Damián, se conservan ciertos aspectos de la travesía gracias a la presencia entre su pasaje de Diego Luis de Sanvitores, personaje de gran importancia, y destinado a cambiar el devenir del Pacífico hispano en los siguientes años.¹⁵

Sanvitores, jesuita burgalés, fue el máximo responsable de la primera campaña de evangelización de las islas Marianas -hasta entonces conocidas como Ladrones- y del consiguiente asentamiento de las armas hispánicas en estas islas, en las que murió como mártir pocos años más tarde.

Debido a ello, podemos encontrar entre sus biografías y las referencias a su vida y obra, breves menciones a su travesía con la San Damián en 1662, aunque estas se centran principalmente en el encuentro entre el jesuita y el archipiélago micronesio.

En ellas, se señalaran brevemente y sin ahondar en profundidad, ciertos aspectos de la San Damián, incidiendo en la escasa capacidad del galeón, a la que se trata de «navichuelo», y poniéndose de relieve «la estrechura del navío». En cuanto a la travesía, se remarcará que no fue muy diferente a la que llevó al jesuita de la península ibérica hasta Veracruz. Poniendo los cronistas especial atención en la actuación de Sanvitores y los otros jesuitas en «actos de contrición con los navegantes y asistencia y servicio de los enfermos como en cualquier pueblo». También se remarcará, que Sanvitores consiguió alejar durante la travesía a los navegantes del juego, actividad que pudo ser muy frecuente en los largos meses de tedio en alta mar, aludiendo que con ello «se cuidaron los juramentos, blasfemias y maldiciones que son tan ordinarias en las naos» (García, 1683: 112).

En cualquier caso, el viaje de la San Damián, cambió para siempre la vida de Sanvitores, y con ella el devenir de la Monarquía Hispánica en el Pacífico, pues durante el viaje, este galeón de Manila pasó cerca de las todavía conocidas como islas de los Ladrones.

Este archipiélago micronesio, situado en la ruta que unía Acapulco y Manila, era frecuente y únicamente visitado por los galeones que salían desde Nueva España, pues en el tornaviaje se ganaba demasiada altura para conseguir llegar a sus inmediaciones (Brunal-Perry, 2004: 547-548). A

¹⁵Algunas fuentes sitúan el embarque de Sanvitores de Acapulco hacia Filipinas en 1661, situación imposible pues ese año no salió galeón alguno con esta ruta desde la América novohispana: «*Passando el año de 61 por estas islas el padre Diego Luis de San Vitores, quien a las misiones de Filipinas con los demás sujetos de la compañía de Jesús*» AHN, Diversos-Colecciones, 27, N.39



pesar de ser las únicas islas que se divisaban en todo el viaje transpácifico desde Acapulco, los tripulantes de los galeones no solían tomar tierra en ellas. El desconocimiento de puerto alguno en el archipiélago en el cual poder depositar un navío del calado del galeón, hizo que los hispánicos no acostumbraran a parar en las Marianas, ni se acercaran lo suficiente a ellas para tomar tierra. A pesar de estas dificultades, existía una débil y esporádica relación entre hispánicos y chamorros, ya que ante la imposibilidad de los hispánicos de tomar tierra, eran los propios marianos los que mediante sus embarcaciones se acercaban hasta los galeones para realizar pequeños intercambios.¹⁶

La visión de los marianos desnudos, acercándose a la San Damián «a rescatar hierro, cuchillos y otras cosillas semejantes, por los frutos de su tierra» supuso un fuerte impacto para el joven jesuita, quien no entendía que «estando al passo de nuestras naves nunca avían gozado de la luz del evangelio» (García, 1683: 112-113). Por ello, tras su llegada a Filipinas, Sanvitores emprendió una campaña para que se le permitiera llevar a cabo la evangelización del archipiélago de las Ladrones, convenciendo tras muchas misivas, a la reina regente Mariana de Austria -de quien tomaron el nombre las islas- de la necesidad e importancia de la empresa.

Días después de su paso por las Marianas, y ante la sorpresa de los habitantes de Filipinas, la San Damián llegó al puerto de Lampón con su carga intacta. El gobernador de las islas, Sabiano Manrique de Lara, recibió la embarcación entre los más efusivos halagos al virrey conde de Baños, pues se preparaba una campaña defensiva contra el poder marítimo de la familia Zheng, en la que todos los soldados y plata eran bienvenidos y necesarios.¹⁷

Lamentablemente, la San Damián quedó severamente dañada por los rigores de tan duro viaje, haciendo imposible que pudiera volver a emprender viaje de vuelta a América. La nave fue desarmada, sus tablas arrancadas y sus piezas metálicas fundidas, siendo reutilizadas para la construcción de nuevos galeones debido a la escasez de hierro en las islas.

¹⁶Autos sobre conflicto en la ruta del galeón San José: «...eran yslas de los ladrones...y que de ellas vinieron muchas embarcaciones de yndios a esta nao a rescatar hierro como lo tienen de costumbre». AGI, Filipinas 23, R.3, N.43.

¹⁷Carta de Manrique de Lara al rey, AGI Filipinas 23, R.2, N.4: *Mucho quiere Dios esta cristiandad, muestra milagrosamente su voluntad divina vía de la hacienda real de V.M como propia, y conose el rendimiento y amor con que V.M le sirve, pues teniendo escripta esta a los 13, me llegó gentil hombre de la nave que el marqués conde de Baños, virrey de la Nueva España, me remitió de socorro con 150.000 pesos y la infantería que pudo trasportar el buque surto en Lampón, remedio conocido ventajosa diligenzia del marqués. Mostrándose a todas luzes argos en prevenirles celosso en despacharle, atento a los aciertos, las noticias de su gobierno son grandes, el reparo de la restauración le deve a Vuestra Magestad mereze con toda demostración las gracias, sirvase Vuestra Magestad de mandar se le den para que crezcan sus alientos, que ministros semejantes no se hallan a la mano de los muchos. La corona de vuestra magestad tubiera grande extensión y la iglesia propagación copiosa de si les professaren la ley evangélica que Vuestra Magestad catholico sustenta, los premios que vuestra magestad catholica da, ençalça más a vuestra magestad dándole a conocer en todo el mundo. El marqués será el salvador de las islas, a su actividad se las deve su magestad y a Dios la guarda que milagrosamente vemos y experimentamos*



Así pues, la pequeña nave Guatemalteca, de la que nadie esperaba que pudiera cruzar el Pacífico, alcanzó su objetivo, y a pesar de que lo hiciera únicamente en forma de piezas y remaches de otros galeones, su espíritu, siguió cruzando el océano Pacífico durante años.

V. Discusión y conclusión

El estudio pormenorizado de la nao San Damián, nos ha permitido visualizar más completa y profundamente el ámbito de actuación de los galeones de Manila, así como sus características, organización y vida a bordo. Puede que este estudio microhistórico comprenda un ámbito muy limitado de investigación, pero los resultados del mismo pueden llegar a ser de gran ayuda a la hora de tratar el comercio entre Filipinas y Nueva España desde una óptica mucho más general. Así pues, creemos que los resultados obtenidos mediante este estudio van más allá de una simple anécdota o de un caso curioso, y que el particular caso de la San Damián, puede ser una buena herramienta para mejorar el conocimiento de la Nueva España de mediados del siglo XVII, su comercio y problemática respecto a los galeones.

Por ello, y ante la muestra de los resultados obtenidos en el transcurso de nuestra investigación, podemos expresar, que aunque la San Damián supuso un proceso excepcional, con sus peculiaridades y casos especiales, muestra detalles de indudable valor para un estudio de mayor extensión. Debido a ello, esperamos que este estudio sea de especial interés para la realización de futuras investigaciones en este y otros ámbitos históricos.

VI. Bibliografía

ARENAS FRUTOS, I. (2010): «¿Sólo una reina consorte de la Nueva España? 1660-1664. La II marquesa de Leiva y II marquesa de Baños.», *Anuario de estudios americanos*, 67, 2.

BERNABÉU ALBERT, S. (2000): *La aventura de lo imposible: expediciones marítimas españolas*. Colección ciencia y mar, Lunwerg editores, Madrid-Barcelona.

BRUNAL-PERRY, O. (2004): «Las islas Marianas: enclave estratégico en el comercio entre México y Filipinas» en CABRERO L. (ed.): *España y el Pacífico: Legazpi*, AM3, Madrid.

COELLO DE LA ROSA, A. (2011): «Colonialismo y santidad en las islas Marianas: la sangre de los mártires (1668-1676)» en *Hispania Sacra*, Vol.63, nº128, pp.707-745.



GARCÍA, F. (1683): *Vida y martyrio de el venerable padre Diego Luis de Sanvitores de la compañía de iesusús, primer apóstol de las islas Marianas, y sucessos de estas islas, desde el año de mil seiscientos y sesenta y ocho, asta el de mil seiscientos ochenta y uno*, Madrid.

MARTÍNEZ-SHAW, C. (1996): *Historia de Asia en la Edad Moderna*, Arco libros, Madrid.

PRIETO LUCENA, A.M (1984): *Filipinas durante el gobierno de Manrique de Lara. 1653-1663*, Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla, Sevilla.

RANGON, P. (2010): «Servir a la corona: los pasos en falso del conde de Baños, virrey de Nueva España (1660-1664)», *Anuario de estudios americanos*, 67, 2.

SALES COLÍN, O. (2000): *El movimiento portuario en Acapulco. El protagonismo de Nueva España en la relación con Filipinas, 1567-1648*, Plaza y Valdés, México D.F.

SCHURZ, W.L (1992): *El galeón de Manila*, Ediciones de cultura hispánica, Madrid.

YUSTE, C. (2007): «El galeón de Manila o nao de China» en ALFONSO, M., MARTÍNEZ-SHAW, C.(edt.): *La ruta española a China*, El Viso, Madrid, pp.131-154.



La legislació proteccionista espanyola davant del comerç dels immigrants maltesos de València a principis del món contemporani

Josep Cristià Linares Bayo
linares@edu.uji.es

I. Resum

166



A les darreries de l'Antic Règim es va començar a gestar un augment de les relacions comercials mediterrànies entre les diferents potències europees occidentals. En eixe context, cal situar el comerç tèxtil i del cotó entre l'arxipèlag maltés i els territoris hispans, com a avantsala dels canvis estructurals que s'albiren amb l'arribada de la revolució industrial. Els maltesos instal·laran les seues botigues en els principals centres urbans valencians, i esdevindran d'antuvi un rival comercial per als manufacturers tèxtils locals, que veuen perillar la seua preeminència en el sector de la mercaderia de la vara. És per això que, de manera progressiva, s'anirà promulgant el corpus legislatiu proteccionista que tractarà de controlar les activitats econòmiques dels estrangers, entre ells els maltesos. Aquest serà l'estatus quo des de 1771 fins a la segona dècada del segle XIX, en què el comerç maltés es redirigirà envers altres ports europeus i, deixarà, per tant, de tenir aquest paper tant decisiu en context valencià.

L'article és el fruit d'un treball d'investigació elaborat a partir de les dades que disposem en els arxius històrics municipals i provincials de les principals ciutats valencianes on hi hagueren contingents de comerciants maltesos: València, Castelló de la Plana, Alacant, Oriola, Xàtiva i Elx. La documentació fonamental prové dels fons del Tribunal de Comerç de l'Arxiu Històric Municipal de València, així com de les successives matrícules d'estrangers dels municipis esmentats, a més a més del creuament de dades amb els protocols notariais existents que fan referència a les possessions rústiques i urbanes dels individus maltesos en terres valencianes. Els resultats que establim en les conclusions ens han permès observar com els comerciants locals van influir notablement en la promulgació d'aquesta legislació proteccionista que pretenia defensar els seus interessos front als comerciants foranis.

Paraules clau: manufactura tèxtil, cotó, gremi de mercaders de la vara, legislació proteccionista, maltesos, comerç.

II. Introducció

L'auge de la revolució industrial i la necessitat d'una matèria primera com el cotó en brut, així com els teixits que es comerciaran en els diferents ports mediterranis, constituïran els principals eixos de l'intercanvi entre les potències europees. A poc a poc, els tractants estrangers, entre els que cal situar principalment francesos i italians, aniran fent-se lloc entre les elits empresarials i gremials d'algunes ciutats espanyoles. Açò fou el que va succeir amb els maltesos a València, el col·lectiu dels quals se va anar erigint com un dels més importants en la venda i revenda de productes manufacturats tèxtils,



almenys fins que es va crear el gremi de mercaders de vara de València el 1764, agrupació en la qual també van tindre un paper primordial des de la seua gènesi.

En eixe context, sorgixen les primeres veus crítiques dels empresaris locals que veuen perillar els seus comerços a favor d'estrangers francesos i maltesos, principalment, que s'instal·laren estratègicament en els barris més cèntrics de les ciutats, com és el cas del carrer dels Maltesos de València, ubicada en ple barri del Mercat. És per això que, amb relativa celeritat, es promulgaran diverses lleis proteccionistes que intentaran posar fre a esta preeminència externa, fet que s'ha pogut testificar amb la present investigació, que pretén aortar noves addes per a l'estudi de les comunitats comercials estrangeres dels segles XVIII i XIX.

III. Objectius

Tal i com hem apuntat en la introducció i es conclou al final de l'article, l'objectiu principal d'aquest treball d'investigació ha estat la recopilació legislativa en matèria de regulació comercial per tal de demostrar el paper influent que tingueren els mercaders de la vara de València a l'hora de demandar mesures proteccionistes que feren front al creixent comerç tèxtil estranger, encapçalat pels francesos i pels maltesos.

IV. La legislació proteccionista i la presència dels maltesos en terres valencianes

La metodologia ha combinat recopilacions de dades d'arxiu, fent ús de la història serial quantitativa, d'una banda i; de l'altra, hem revisat tota la legislació espanyola de les tres darreres dècades del segle XVIII i les dues primeres dècades del segle XIX, en matèria de comerç i de relacions econòmiques amb les principals potències del Mediterrani occidental.

Encara que la legislació en matèria d'estrangeria es desenvolupa de manera vertaderament primordial a finals del segle XVIII i principis del segle XIX, cal constatar que la presència forana (francesos, italians, maltesos...) en els regnes peninsulars, havia començat a refermar-se en en la centúria anterior, de manera particular en centres comercials de primer orde, entre els quals cal citar a la ciutat d'Alacant. També el port de València va mantindre relacions comercials amb els maltesos des d'èpoques primigènies, encara que en aquesta plaça portuària és més freqüent trobar referències documentals a partir del primer terç



de segle. En la majoria dels casos, es tracta confiscacions dutes a terme en el Grau pels guardes de la duana, ja que el contraban era freqüent encara, com per exemple en una confiscació perpetrada sobre els súbdits maltesos Miguel Portaceli i Miguel Ángel Gatzara, l'any 1739, sobre alguns ultramarins que «*se introduzian cautelosamente en perjuicio de dichas rentas*»¹. Una dècada després, el 1749, pertanyent als mateixos lligalls consultats, s'esdevé un altre episodi succeït en el Grau de València, en el qual s'intercepten «*tres chupas de tela de seda, la una color verde, bordada de oro, la otra blanco, con igual bordado y la otra asimismo color blanco también bordadas de oro y flores de barios colores= Y al otro le encontraron seis pañuelos blancos ordados de hilo*» creient que es tractava de comerç il·legal dut a terme per maltesos.

No obstant això, no serà fins el 1771 quan, de manera decidida, es començarà a legislar en relació a la presència massiva de comerciants de l'arxipèlag, no sense els interessos subjacents dels comerciants locals autòctons, tal com hem apuntat anteriorment, que en més d'una ocasió veuen amenaçada la seua economia a causa de la consolidació progressiva dels illencs en el mercat a xicoteta escala. Qualsevol altercat o pràctica comercial dubtosa duta a terme per estrangers, servirà d'excusa per a pressionar a l'administració i a la monarquia per a promulgar lleis que controlen aquest comerç presumptament fraudulent o il·legal. Cal observar que aquesta legislació proteccionista promoguda per les elits comercials locals, tant de València com de la resta d'urbs espanyoles, tindrà lloc quan els maltesos hagen aconseguit estendre la seua influència al llarg del territori peninsular.

L'origen de la llei de 1771 es fonamenta en les pràctiques dutes a terme en ports andalusos com a Santa Maria, Xerés, Màlaga i Sanlúcar, així com en la denúncia dels mercaders de vara de Cadis, que publiciten el presumpte abús pels mètodes utilitzats pels comerciants maltesos transeünts. El senyor Sebastián Gómez de la Torre², cavaller de l'Orde de Santiago i Intendent General de l'Exèrcit, rep la comunicació del Secretari de la Reial Junta de Comerç, Luis d'Alvarado, en la qual es procedeix:

...contra diferentes malteses transeuntes, y establecidos en los referidos pueblos, por el desarreglado abuso, y perjudicialísimo metodo con que hacen el comercio en muy copiosas cantidades de géneros faltos de marca, y ley, falsos, y aparentes de que se les hizo aprehensión en el Puerto de Santa María, y Xerez de la Frontera, vendiendolos fraudulenta, y ocultamente, y muchos al fiado con altos precios; cometiendo otros varios excessos en

¹ Arxiu del Regne de València (ARV). Batllia. Any 1739. Lletre PI. Núm. 2101.

² Expediente formado en razón a la Resolución de la Junta General de Comercio sobre el modo como debe permitirse el comercio a los naturales de la isla de Malta en estos reinos. Arxiu Històric Municipal de València (AHMV). Tribunal de Comerç. Caixa 77. Núm. 1. Any 1771.

perjuicio del Estado, y causa pública, queriendo prevalerse de aparentes domicilios, que suponen, y violentando los Tratados de Paces y demás privilegios, que les están concedidos...

169



Pels motius relatats, es demanda que els maltesos que es trobaren amb casa i botiga fixa en les ciutats espanyoles i volgueren continuar en els seus comerços, haurien de renunciar en el terme de vuit dies als seus furs i domicilis, aveïnant-se com a vassalls de sa majestat.

Però davant del document de 1771 també sorgixen veus que demostren la seua parcial disconformitat. De fet, El senyor Juan Baptista Gabarri, Agent General de la Nació Maltesa en terres hispanes, a principis de 1772 recorre a la Junta General de Comerç i Moneda. Gabarri argumenta que la dita Orde, en la qual els maltesos amb comerços que foren casats a Malta havien de portar les seues dones amb ells en el termini d'un any, generava un cert malestar entre el col·lectiu. Concretament, s'adduïx a la dificultat o quasi impossibilitat de dur a terme aquest capítol, ja que no poden obligar-les que «*passen el mar*», a banda que és molt probable que a Malta no els permeteren eixir cap a terres peninsulars.

A més, junt amb aquesta reclamació, s'inclou la possibilitat de resistència de les esmentades dones a abandonar la seua pàtria perquè, en alguns casos, també estan desenvolupant una important labor comercial, ja que ajuden als seus marits en les tasques d'intercanvi amb Espanya i amb altres potències, i esdevé imprescindible la seua permanència en l'arxipèlag per a poder controlar eixa part del negoci familiar, que es complementava a l'executat pels seus cònjuges dellà el mar.

Gabarri³ demana al rei «*relevar a los malteses casados en su Ysla, u otra parte, que ya tienen casa y tienda fija de la obligación de conducir a estos Reinos sus mugeres, expidiendo a este fin la orden de declaración o dispensa correspondiente...*». Al mateix temps, proposa que, amb l'excepció exposada, s'aplique l'orde d'11 de gener de 1771 amb els maltesos que vingueren novament d'ara en avant a Espanya.

Aquest recurs és estudiat per la Junta General, per la qual cosa sol·licita les dades dels maltesos que han atorgat les escriptures previngudes en la Reial Orde en la ciutat i els pobles del Regne de València, per cerciorar-se de quants d'ells són casats a Malta o una fora d'Espanya. També es requereix quants han portat ja a les seues dones a la península i quantes romanen a les illes encara. Per últim, s'han de referir aquells barons que no han complit el requeriment de l'esmentada ordre. És per això que, en les diferents escriptures que se sol·liciten als maltesos instal·lats en els pobles valencians, apareixen

³ AHMV. Tribunal de Comerç. Caixa 82. N. 3. Any 1772.

tot tipus de dades socials i familiars sobre el lloc d'origen, filiacions i apreciacions particulars sobre el comerç dels mateixos.

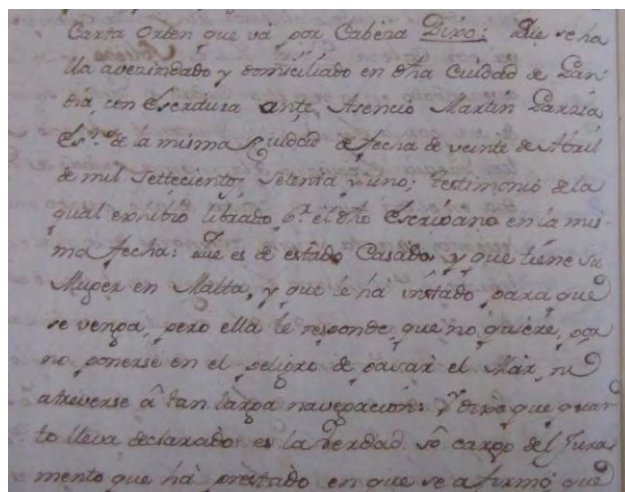
170

Figura 1. Mapa de les principals ciutats i poblacions del Regne de València amb contingents de comerciants maltesos establerts entre 1770 i 1810



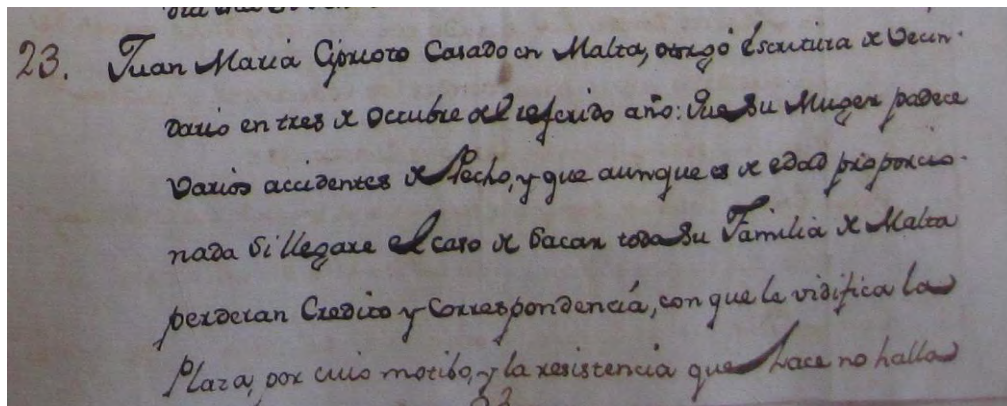
En contestació a l'informe, es fa saber als Diputats del Gremi de mercaders de vara de la ciutat de València «*de que no molesten en esta materia a los malteses casados, ya avecindados, hasta nueva Orden*», i moltes escriptures reflectixen la impossibilitat apuntada prèviament per part de les dones malteses a instal·lar-se obligatòriament a Espanya, tal com podem apreciar en els següents exemples. Les raons que s'adduïxen són d'índole divers, però principalment s'arreglen de tipus sanitari (malalties comunes), a causa de l'edat avançada, pel fet de dur a terme tasques comercials que no poden abandonar o simplement per no voler fer-se a la mar pels perills que això puga comportar:

Figura 2. Fragment de l'escriptura de Declaració de Juan Demech⁴, maltès establert en la ciutat de Gandia en 1772, en el qual figuren les raons que al·lega la seua dona per no vindre a Espanya



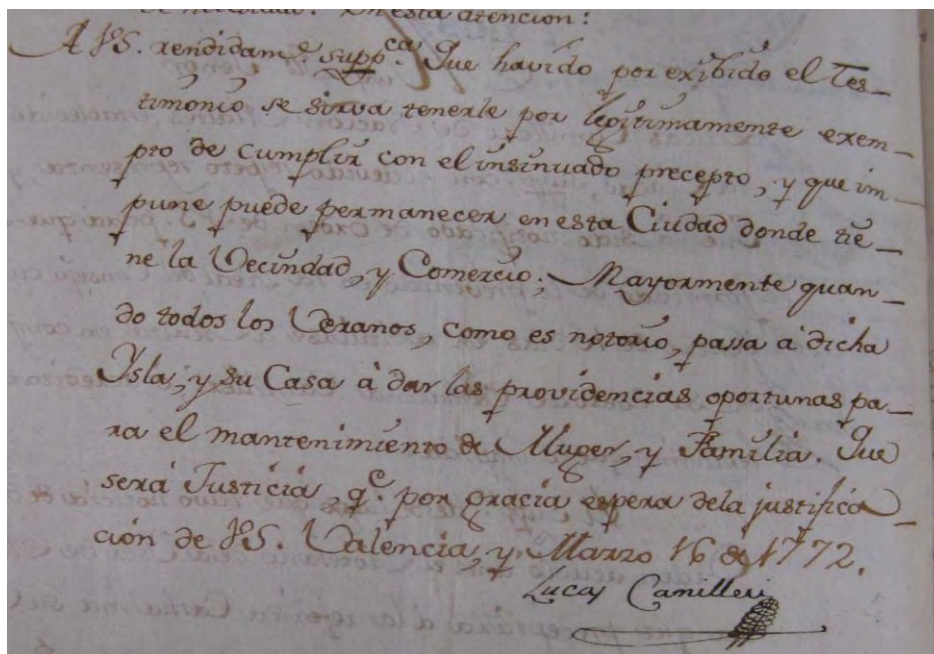
⁴ Escripures de declaració de maltesos del Corregiment de Dénia. AHMV. Tribunal de Comerç. Caixa 82. N. 3. Any 1772.

Figura 3. Fragment de l'escriptura de Jacinto Gascó⁵, escrivà de l'Ajuntament de Xàtiva, en la qual s'al·leguen problemes de salut per a la permanència en la seua pàtria de la dona del maltés Juan María Ciprioto.



23. Juan Maria Ciprioto Casado en Malta, otorgó Escritura a Venen-
dado en tres de octubre del referido año: Fue su Mujer padecia
Varios accidentes de Pecho, y que aunque es de edad propicia
nada si llegare el caso de daban toda su Familia de Malta
perderian Credito y Correspondencia, con que la vidifica la
Plaza, por sus moribos, y la resistencia que hace no halla

Figura 4. Lucas Camilieri⁶, maltés veí en la ciutat de València, demana que sa majestat accepte l'exempció respecte a la presència de la seua dona, a raó dels motius de salut exposats



A P.S. rendida en suplica. Fue havido por exhibido el tes-
timonio de sierva tenerle por legitimo exem-
pro de cumplir con el insinuado precepto, y que im-
pune puede permanecer en esta Ciudad donde tie-
ne la Vecindad, y Comercio. Mayormente quan-
do todos los Veranos, como es notorio, pasa a dicha
Isla, y su Casa a dar las providencias oportunas pa-
ra el mantenimiento de Mujeres, y Familias. Que
será Justicia, y por gracia espera de la justifica-
cion de P.S. Valencia, y Marzo 16 de 1772.
Lucas Camilleri

A més d'aquest primer corpus legislatiu exposat, també apareixeran altres lleis que s'encarreguen de controlar el correcte procés de la filadura de la seda. Així doncs, ens trobem davant d'un altre document que afecta de manera directa a la presència dels maltesos i al comerç

⁵ Escritures de declaració de maltesos del Corregiment de Xàtiva. Tribunal de Comerç. Caixa 82. N. 3. Any 1772.

⁶ Escriitura de Lucas Camilieri, maltés aveïnat a València, sobre impossibilitat de viatjar de la seua dona. AHMV. Tribunal de Comerç. Caixa 82. N. 3. Any 1772.



tèxtil de finals de l'Antic Règim, encara que en aquesta ocasió és per tal de fer més competitiu el producte local front a l'auge maltés i francès. Així, en l'*Auto acordado por el Señor Don Sebastián Gómez de la Torre del Consejo de S.M. Intendente General de este Ejército y Reyno sobre el modo de Ylar la seda y reducción de la circumsferencia de tornos de hilarla* del 2 de març de 1771⁷, es vetlarà per garantir la qualitat de la seda i així poder oferir un producte en condicions de cara a la comercialització.

S'adduïx a la dificultat de les fàbriques del regne per a exportar els teixits amb certs defectes i per aconseguir els tints adequats que garantisquen el llustre i la consistència que demanda el mercat, que altres potències estrangeres sí que posseïxen, com és el cas de les malteses o les italianes.

S'intenta remeiar la situació promulgant una sèrie de mesures respecte d'això, com la prohibició d'exercitar l'art de filar a ningú sense abans haver-se presentat davant de la Justícia per a ser «*examinado por vehedores*» o per gent degudament capacitada, així com en el cas concret de València, tots aquells que volgueren matricular-se com a filadors haurien d'acudir davant del Col·legi de Tornadors de la ciutat.

En aquest sentit, pareix obligat referir el caràcter immobilista dels gremis de teixidors. Posem per cas ciutats com Castelló de la Plana, igual que succeïx a València i en altres places importants del regne. Aquesta conjuntura explica, en part, el caràcter innovador dels comerciants maltesos de teles i el triomf dels seus gèneres entre la població autòctona. Per a la data que ens ocupa, en 1773 el gremi de teixidors de Castelló estava compost per llinatges que, en gran manera, perpetuaven la seua presència de pares a fills, al llarg de les dècades, arran d'una estructura representativa i organitzativa heretada dels lustres precedents⁸. Al respecte, E. Díaz, afirma que «*da idea de un desfasado proteccionismo de unas férreas estructuras, que encorsetaron durante más tiempo del deseado la actividad artesano-industrial castellanense, impidiéndole una óptima expansión*»⁹.

A més, pel que fa als colliters, també es referixen algunes mesures que pretenen facilitar la consecució d'un producte amb major qualitat, com

⁷ AHMV. Tribunal de Comerç. Caixa 82. N. 3. Any 1772.

⁸ Els membres del gremi de teixidors de Castelló de 1774 eren: Juan Vicent (Clavari), Joaquín Peris (veedor), Pasqual Ramos i Francisco Garcés (majorals); Vicente Ivañes, Nicolás Peset, Bautista Mallol, Joaquín Linares mayor, Manuel Soriano, Josef Soldevila i Antonio Guiralt (mestres d'ofici). Protocols Notarials de Bernardo Vicente, 1774. Escripura de Poders del Gremi de Teixidors de Castelló de la Plana, 8 de maig de 1774. Arxiu Històric Provincial de Castelló (AHPC).

⁹ DÍAZ MANTECA, E. (1993): "Desarrollo económico de Castelló en el siglo XVIII", dentro de *Isabel Ferrer i el seu temps: Castelló al segle XVIII*. Castelló, Diputació de Castelló, P. 30.



l'obligació de separar el capoll de seda en tres classes: «*en escuma pura para la seda fina; los paches o capullos blandos para la seda que vulgarmente se llama retriado; y el alducar para la seda del mismo nombre y clase*», sense que les filadores o els filadors puguen mesclar-los. S'al·ludeix a la necessitat d'escaldar els capolls ben nets i «*descadarsados*», sense abocar cap tipus d'ingredient que poguera adulterar les sedes, com a olis, mels, sabó, sèu, alum, etc.

Pel que fa a les rodes utilitzades, es fixen uns límits de dotze pams de circumferència per als filadors i de deu pams per a les filadores, sense que puguen excedir els cercles esmentats. Finalment, l'orde pretén explicar-nos el seu caràcter regulador atenent a la cobdícia amb què tant els filadors com els colliters, havien fet ús fraudulent de pràctiques que reduïen considerablement la qualitat dels teixits per voler guanyar més diners en un període de temps més reduït: uns per pagar menys i altres per guanyar més en la filatura.

V. Conclusions

La legislació proteccionista espanyola es remunta als inicis de la formació dels regnes peninsulars, encara que bé és cert que va aconseguir un desenvolupament notable al llarg de l'època moderna i, particularment, en els primers anys del segle XIX, fruit de les convulses relacions entre les potències europees. En eixe context cal situar les relacions comercials entre els maltesos i els valencians, davant de la qual cosa va sorgir el recel dels tractants locals del *cap i casal per* mantindre l'hegemonia de les mercaderies de vara, que es va materialitzar en diverses disposicions legislatives que pretenien regular l'entrada de productes estrangers i la regularització dels súbdits d'altres nacions en sòl espanyol.

Al llarg de l'última dècada del Set-cents i els primers anys del segle XIX, es promulgaran gradualment diferents ordres que actualitzaran les dades de maltesos i altres estrangers presents en el regne de València, una vegada més amb la intenció de controlar les seues pràctiques i de protegir el comerç local.

El desenllaç d'aquesta empremta legislativa generarà l'aveïnament definitiu d'un gran nombre de súbdits illencs, que participaran de l'auge econòmic que la ciutat protagonitzarà a partir de mitjan del Vuit-cents, amb la seua expansió urbanística extramurs. No obstant això, un col·lectiu important de maltesos tornarà a la seua pàtria o reconduirà el seu comerç cap a altres ports mediterranis i atlàntics d'Europa. El context polític internacional també accelerarà la desaparició dels contactes comercials tèxtils amb Malta a partir del primer terç del segle XIX, amb la qual cosa tendiran a escassejar les promulgacions legislatives proteccionistes a partir d'aquests anys.

VI. Bibliografia

174



BERNAT, J.S.; BADENES, M.A. (1994): *El crecimiento de la población valenciana (1609-1857)*, Edicions Alfons el Magnànim, València.

BONO, S. (2006): "Malta e Venezia fra corsari e schiavi (secc. XVI-XVIII)", *Mediterranea, Ricerche Storiche*, III, 7, Cattedra di Storia Moderna c/o Facoltà di Lettere e Filosofia, Palermo.

BRAUDEL, F. (1984): *Civilización material, economía y capitalismo (siglos XV-XVIII)*, Alianza Editorial, Madrid.

FRANCH, R. (1986): *Crecimiento comercial y enriquecimiento burgués en la Valencia del siglo XVIII*, Institució Alfons el Magnànim, València.

GIMENO, M.J. (2003): *Llinatge i poder: Castelló segles XVI-XIX*, Generalitat Valenciana, València.

MARTÍN, E., (1991): "Comerciantes malteses e importaciones catalanas de algodón (1728-1804)", *Actas del primer coloquio internacional hispano-maltés de historia*, Ministerio Asuntos Exteriores, Madrid.

MARTÍNEZ, G. (2009): "La comunidad maltesa en las tierras meridionales alicantinas, tras la medianía del siglo XVIII", *Revista del Vinalopó*, n. 12, Centre d'Estudis del Vinalopó, Petrer.

MARTÍNEZ, J., M.A. I G. (1998): "Los malteses en Aspe a finales del siglo XVIII: los Veneciano, Esquembre, Español, Attard, Bonavía y Caruana", *Revista la Serranica* nº 42, Aspe.

MOLAS, P. (2000): "Los gremios y la industria en la España moderna", *Industria y época moderna*, Ed. Actas, Madrid.

PÉREZ, M.T. (1982): "El comercio lorquino en la transición del Antiguo al Nuevo Régimen (1780-1850)", *Áreas*, 2, Editora Regional de Murcia, Murcia.

PILO, R. (2008). *Luigi Guglielmo Moncada e il governo della Sicilia (1635-1639)*, Salvatore Sciascia Editore, Caltanissetta-Roma.

PONS, J.; BIBILONI, A. (1991): "Las relaciones comerciales entre Malta y Mallorca durante la segunda mitad del siglo XVII", *Actas del primer coloquio internacional hispano-maltés de historia*, Ministerio Asuntos Exteriores, Madrid.

SALES, J.A.; JARQUE, E. (1990): "Extranjeros en España en la segunda mitad del siglo XVIII", *Actas del Coloquio Internacional Carlos III y su siglo*, T. II, Universidad Complutense, Departamento de Historia Moderna, Madrid.

SCHULTZ, H. (2001): *Historia económica de Europa, 1500-1800. Artesanos, mercaderes y banqueros*, Ed. Siglo XXI, Madrid.

VASSALLO, C. (1991): "Los malteses en la Valencia del siglo XVIII", *Actas del primer coloquio internacional hispano-maltés de historia*, Ministerio Asuntos Exteriores, Madrid.

VASSALLO, C. (2003): "The Maltese Mercantile Diaspora in the Mediterranean in the eighteenth and early nineteenth centuries", *Los extranjeros en la España Moderna. Actas del I Coloquio Internacional. Tomo I*, Màlaga.

VILLAR, M.B.; PEZZI, P. (2003, eds.): *Los extranjeros en la España Moderna*, Ministerio de Ciencia y Tecnología, Màlaga.

175



Educació

Mate-TAC. La utilització de les Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement a l'àrea de Matemàtiques.

Àngel R. Garcia Bellés

Planificació d'una Unitat Didàctica de Ciències Experimentals a partir de l'Ensenyament Protegit.

Mireia Gonell Gómez

Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación.

Anna-Jordina Llorens Ferrer

Inteligencia Emocional y Bienestar Subjetivo: un estudio en adolescentes.

Verónica Andrés Cruz

Imatge i moviments a través de l'art contemporani en Educació Infantil.

Marta Almodóvar Fernández, Cristina Martínez Raurich, Clara Eugenia Rodríguez Marín, Sonia Parra Rodríguez i Estela Vidal Bellés

L'escola rural. CRA El Trescaire.

Ana Isabel Duran Polo, Anna Flors Badenes, Vanessa Altaba Tena, Felix Ramon Serra Fortea i Sergio Ponz Domingo

Introducció a la Llengua Espanyola.

M^a Amparo Garcés Ventura, Santiago Teruel Tomás i Jessica Marquez Safont

De l'aprenentatge cooperatiu a les comunitats d'aprenentatge.

Sonia Parra Rodríguez, Estela Vidal Bellés i Lara Zancada Arias

"Jo he entrevistat a Hoover". L'aprenentatge mitjançant la protagonització.

Mònica Gumbau Aleixandre

El patrimoni arquitectònic de l'entorn pròxim en l'ensenyament de les Arts Plàstiques. L'arquitectura de Castelló com a recurs didàctic en l'assignatura d'Educació Plàstica i Visual de l'Educació Secundària Obligatoria.

Lledó Rosas Beltran

El lenguaje oral formal en el ámbito laboral en el Programa de Cualificación Profesional Inicial.

María Soledad Sorribes González

Hacia prácticas inclusivas en el CEIP Francesc Roca i Alcaide.

Paula Escobedo Peiro, M^a Auxiliadora Sales Ciges y Joan A. Traver Martí

Una experiencia educativa en el aula de música de Educación Secundaria Obligatoria: formación corporal a través del área de música.

Paloma Mora Goterris y José María Peñalver Vilar

Revisión lógica y empírica para la adaptación de un cuestionario de sensibilidad intercultural.

M^a Paola Ruiz-Bernardo

Importancia de las competencias docentes según el profesorado de secundaria de la provincia de Castellón.

Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente

Fracaso académico en la universidad: un estudio piloto a través de la complementación metodológica para el análisis de sus posibles causas.

José Antonio Rodríguez Morales

La "vida" del equipo cooperativo a través del Plan del Equipo.

Santiago Traver Albalat



Mate-TAC

La utilització de les Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement a l'àrea de Matemàtiques

Àngel R. Garcia Bellés
al058023@uji.es

I. Resum

180



Els temps actuals en els que vivim estan lligats a un augment en l'ús de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) en la majoria d'àrees de la vida quotidiana. El camp de l'ensenyament no ha estat aliè a aquesta realitat i la utilització de les noves eines que ofereixen les TIC s'ha estès paulatinament en escoles i instituts. Aquest fet, ha obligat els docents a realitzar una formació que ha implicat, per una banda, la posada al dia pel que fa al seu coneixement i utilització i, per l'altra, realitzar canvis en la metodologia que utilitzen.

Si fins ara s'havia posat l'accent en l'aprenentatge de la tecnologia, el repte actual pel professorat és que l'alumnat aprengui amb la tecnologia. És en aquest moment quan apareix el concepte de les Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement (TAC), que es poden entendre com la utilització de les TIC a l'escola.

El present treball no té la pretensió de fer un estudi exhaustiu de les eines disponibles o d'aquelles més utilitzades. En canvi, intenta mostrar algunes de les alternatives que té el docent a l'hora de treballar les Matemàtiques mitjançant algunes experiències d'aula i una selecció de recursos destacats que estan pensats per aquesta àrea.

Paraules clau: TIC-TAC, matemàtiques, canvi metodològic, competència digital, noves experiències.

II. Introducció

Podem considerar a la societat com un sistema dinàmic en constant evolució. Aquesta canvia a mesura que ho fan els hàbits i les necessitats dels seus integrants. De la mateixa manera, l'educació evoluciona i es transforma en paral·lel amb la societat sobre la qual actua. En l'actualitat, podem dir que la nostra societat és una societat on predomina l'ús d'eines 2.0. No solament les utilitzem i, fins i tot podem dir, que en certa mesura les necessitem en el nostre dia a dia. Quines són les característiques d'aquestes eines 2.0? Podem destacar-ne tres: el treball és col·laboratiu, el coneixement és compartit i la comunicació és immediata. La utilització de les noves tecnologies en l'entorn escolar ha de tenir presents aquestes tres premisses. Ara bé, és possible que no sapiguem explotar al màxim totes les utilitats d'aquest oceà d'eines 2.0? La principal novetat de la Llei Orgànica d'Educació de 2006 (LOE) va ser la introducció de les competències bàsiques com a referent en el disseny i posada en pràctica de processos d'ensenyament-aprenentatge. Entre aquestes es troba la competència en el tractament de la informació i competència digital. Adell (2011) defineix una sèrie de components que formen el plànol d'aquesta competència bàsica. Entre aquestes, trobem la competència informacional, que inclou el conjunt d'habilitats, coneixements i destreses que necessitem per a treballar amb informació,



des de la seva cerca, passant pel tractament i arribant a la generació de nova informació. Una altra component és la competència tecnològica, referent a l'ús de les eines tecnològiques. També cal destacar la component de les alfabetitzacions múltiples, que fa referència a la formació amb altres medis diferents del llibresc. L'autor insisteix en el fet que la competència digital del professorat ha d'estar molt propera a la de l'alumnat, ja que defineix el que ha de saber i saber fer un professor per ensenyar amb tecnologia.

Fins ara, quan es parlava d'aquesta competència es feia referència a les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC). Tot l'interès es centrava en dotar a professorat i a alumnat de la formació necessària per a dominar aquestes tecnologies. Molta tecnologia però amb mancances de la metodologia adient.

És en l'entorn educatiu on apareix el concepte de TAC (Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement). Les TAC s'aprofiten de les TIC i les orienten cap un ús formatiu amb l'objectiu que l'alumnat pugui aprendre amb la seva utilització. Es tracta, per tant, d'adaptar la metodologia per aprofitar els avantatges de la tecnologia i no únicament d'assegurar-se el domini d'una sèrie d'eines informàtiques. En altres paraules, les TAC inclouen el domini de les TIC i busquen d'explotar els seus usos didàctics per tal d'ajudar als processos d'ensenyament-aprenentatge que es donen en les aules. Hem de conèixer i dominar la tecnologia i saber utilitzar-la en cada situació. Per tant, la transició del es TIC a les TAC es podria definir com el pas de l'aprenentatge de la tecnologia cap a l'aprenentatge amb tecnologia.

El binomi TIC-TAC en el món educatiu afecta a tots els components implicats. En primer lloc, l'inexorable penetració de les tecnologies ha modificat les institucions escolars en diferents vessants, tant en allò referent la dotació de recursos, l'assistència tècnica així com la visió i el lideratge per tal i implantar aquestes eines i apostar per elles. En segon lloc, afecta a l'alumnat, el qual el podem considerar com a residents digitals. D'acord amb les idees de White (2011) un resident digital utilitza la tecnologia com quelcom habitual, interacciona amb altres persones a través de les xarxes i passa un percentatge significatiu de la seva vida en línia. Evidentment, les noves tecnologies formen part de l'entorn natural de l'alumnat en l'actualitat. L'escola, lluny de ser aliena a aquesta realitat ha d'aprofitar-ho i incorporar-ho dins de la dinàmica de l'entorn acadèmic. En tercer lloc, els canvis també afecten a l'altre agent educatiu, el professorat, la gran majoria del qual podria ser considerada com a visitant digital. Els visitants digitals serien aquelles persones que utilitzen la tecnologia per realitzar activitats concretes i relativament esporàdiques. Tot i que poden passar un temps determinat en la xarxa, però no resideixen en ella, és a dir, no tenen la mateixa necessitat de participar de la xarxa que els residents digitals. Aquí trobem el gran desafiament al que ens enfrontem en l'actualitat. El professorat ha d'aprofitar els avantatges que li ofereixen les noves tecnologies (TIC) per

emprar-les quan sigui adient i poder generar aprenentatge amb elles (TAC).



III. Objectius

Partint de les premisses establertes en l'apartat anterior, el present treball no té la pretensió de fer un estudi exhaustiu de les eines disponibles o d'aquelles més utilitzades. En canvi, els seus objectius són mostrar algunes de les alternatives que té el docent d'Educació Primària o Secundària a l'hora de treballar les Matemàtiques mitjançant algunes experiències d'aula i una selecció de recursos destacats que estan pensats per aquesta àrea.

IV. Dues experiències d'aula: *Google Drive* i el treball per racons

La primera de les dues experiències es dugué a terme en el nivell educatiu de 1r d'ESO, dins de l'àrea de Matemàtiques. En moltes propostes editorials, sempre apareixen experiències pràctiques a realitzar amb el full de càlcul, quedant a l'elecció del professorat el programari a utilitzar (*Office de Microsoft, Calc de LibreOffice* o qualsevol altre). En aquesta experiència, però, s'utilitzà un recurs en línia: el full de càlcul de *Google Drive*. Aquesta eina disposa de les mateixes funcions bàsiques que qualsevol altre full de càlcul, però amb els avantatges de les eines 2.0. La pràctica es realitzà en la mateixa aula de classe, amb l'alumnat distribuït de manera individual. Aprofitant els recursos del programa *Educat 2.0* de la Generalitat de Catalunya, cada alumne disposava del seu propi ordinador portàtil. L'únic requisit per poder realitzar la pràctica era disposar d'un compte d'usuari de Google, fet que complien tots els membres de l'aula. Aquest fet constata un dels aspectes esmentats anteriorment: l'alumnat és resident digital. Ara bé, la primera sorpresa fou que, tot i que tenir un compte de Google no era cap novetat per elles i ells, l'eina *Google Drive* sí que ho era. En efecte, l'alumnat coneixia i utilitzava una eina 2.0, com és el *Gmail*, però únicament ho feia per xatejar o enviar algun correu electrònic. Desconeixia, per tant, que pogués tenir qualsevol altra utilitat.

Entre els objectius de l'experiència es trobava, com és evident, el coneixement i familiarització de les prestacions del full de càlcul. Però el major interès en la seva posada en pràctica residia en donar a conèixer algunes de les possibilitats del treball en línia. Així, tot i que la disposició física dels alumnes era individual, aquests aprengueren a compartir els fulls de càlcul generats, de manera que cada dos alumnes compartien un mateix document amb el que treballarien simultàniament. Per tant, de manera virtual, el treball es feia amb parelles. Així mateix, el document també estava compartit amb el professor, qui podia tenir accés al treball que estava fent tot l'alumnat. La resposta dels alumnes fou inicialment

d'incredulitat. Ningú no coneixia la possibilitat de treballar en un document amb interacció amb un altre company a distància. Però de seguida es familiaritzaren i començaren la pràctica proposada amb una naturalitat semblant a la d'estar connectat al xat. A la introducció ja s'ha comentat que una de les característiques de les eines 2.0 és el treball col·laboratiu i en aquesta pràctica ho vam posar de manifest. En efecte, a nivell d'universitat estem molt avesats a aquest tipus de treball en el que, cadascú des de la seva casa, completem una memòria conjuntament. A nivell d'institut o escola, el nivell de coneixement d'aquesta possibilitat és encara molt reduït.

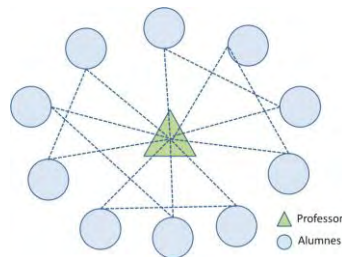


Figura 1. Esquema de treball de l'experiència amb *Google Drive*

Pel que fa al mètode de treball que es va seguir en l'experiència, l'alumnat seguia una fitxa de treball. Aquesta els anava proposant la realització d'una sèrie de tasques bàsiques, suficients per anar descobrint paulatinament les funcionalitats del full de càlcul (funcions d'operadors bàsics, tants per cent, representació gràfica...) L'alumnat actual, és un natiu digital. Mai s'ha llegit les instruccions per aprendre a utilitzar un aparell de DVD, una consola o un telèfon mòbil. Per què demanar-los que es llegiren les instruccions d'un programa d'ordinador per fer matemàtiques? En la fitxa es proposaven tasques, però mai s'explicava el funcionament de les icones del full de càlcul o dels diferents menús. Això es deixava per què ho descobriren ells, tal i com estan acostumats a fer quan utilitzen altres eines de la seva vida quotidiana.

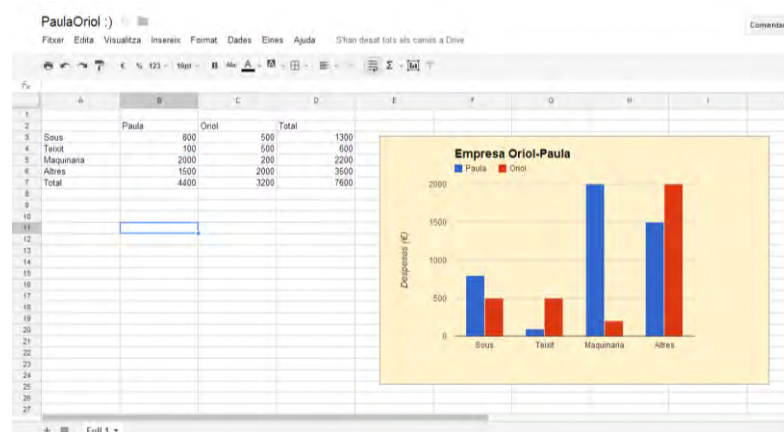


Figura 2. Imatge d'un dels exercicis realitzats amb el full de càlcul

Aprofitant l'avantatge del treball amb una eina en línia, els dubtes que anaven sorgint eren resolts per a tota la classe en lloc de ser atesos



individualment. Així, com el document estava compartit amb el professor, el full de càlcul amb el dubte plantejat es podia projectar en la pissarra digital de l'aula. D'aquesta manera, quedava visible per la resta de companys, els quals podien entendre millor quina era la pregunta. Aquest plantejament ens servia per resoldre el dubte de manera grupal, ja que moltes de les qüestions s'anaven repetint a mesura que les parelles avançaven en la realització de la tasca proposada. Així mateix, l'alumnat no deixava de veure's sorprès pel fet de comprovar com de fàcil era compartir un document amb qualsevol altre usuari. L'immediatesa amb que es apareixien els canvis fets en l'ordinador a la pantalla de l'aula també era un punt que concentrava la seva atenció.

D'aquesta experiència d'aula cal destacar dos aspectes. En primer lloc, l'alumnat pogué comprovar que una eina quotidiana utilitzada habitualment com eina de comunicació i oci pot servir també com una eina d'aprenentatge. Així mateix, descobriren les possibilitats del treball en línia, amb els avantatges que comporta, especialment evitar la necessitat de desplaçar-se físicament per fer un treball col·laboratiu. En efecte, tot i que l'experiència es realitzà amb el full de càlcul, les valoracions realitzades es poden aplicar perfectament al document de text o al presentador de diapositives.

Quant a la segona experiència d'aula, aquesta es dugué a terme dins del marc de l'estada en pràctiques en una escola d'Educació Primària. Aprofitant les bondats de l'aprenentatge cooperatiu (Pujolàs, 2008), el grup classe de 20 alumnes es dividí en 5 grups de 4 membres cadascun. L'estructura de la classe consistia en treballar una sèrie d'activitats en cadascun dels racons (operacions amb nombres naturals, operacions amb nombres decimals, fraccions, càlcul d'àrees i càlcul mental). Segons la disponibilitat d'ordinadors en el centre, un o dos grups realitzaven aquestes tasques utilitzant algun recurs 2.0 disponible en Internet i que prèviament havia estat seleccionat. En aquest sentit podem destacar l'enorme quantitat de recursos que el professorat de matemàtiques pot trobar als espais de l'XTEC o de l'EDU365. La resta de grups feia el treball de manera tradicional. A la sessió següent, els grups rotaven la seva posició i, per tant, canviaven les tasques a realitzar.

Com a punt destacable d'aquesta segona experiència cal esmentar la major motivació de l'alumnat a l'hora de realitzar les tasques amb ordinador en comparació amb les sessions en les que no treballaven amb ells. Aquesta major motivació implicava més concentració en el treball. De fet, alguns dels alumnes detectaren errades que cometien sistemàticament quan feien les mateixes accions amb llapis i paper (amb la suma amb nombres decimals, per exemple). Segons Delors (1996), la utilització de noves tecnologies constitueix un mitjà per lluitar contra el fracàs escolar. En aquest sentit, s'ha observat en algunes experiències pilot amb alumnes que tenen dificultats dins del sistema tradicional, aquestos es senten més motivats quan utilitzen les noves tecnologies, ja que poden desenvolupar millor el seu talent. L'experiència, per tant, donà

uns resultats positius i ens anima a augmentar la introducció de recursos 2.0 en les classes de matemàtiques.

185

UNIVERSITAT
JAUME I

V. Alguns recursos per l'àrea de Matemàtiques

El docent de l'àrea de Matemàtiques ha de saber aprofitar els avantatges de l'entrada de les noves tecnologies en les aules. A continuació, es presentaran dos recursos àmpliament utilitzats que té al seu abast.

En primer lloc, trobem la pissarra digital interactiva (PDI). Aquesta té una sèrie de característiques que poden aprofitar-se en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquests avantatges són especialment significatius quan en fem un ús combinat amb una plataforma d'ensenyament-aprenentatge *Moodle* o similar. En efecte, a banda de la multitud de colors amb que podem presentar allò que escrivim en aquesta pissarra, el que cal saber valorar són els punts favorables de treballar amb el suport digital. Les PDI ens permeten guardar tot allò escrit durant una sessió, de manera que podem tenir un registre del treball realitzat a l'aula. A més, aquest treball pot ser exportat en diferents formats (jpg, pdf i altres). Per tant, la PDI ens ofereix la possibilitat de generar una carpeta d'aula, amb les produccions que es van realitzant al llarg de tot el curs. D'aquesta manera, aquests documents que es van produint poden anar incorporant-se a una plataforma d'ensenyament-aprenentatge (*Moodle*) a la que l'alumnat pot accedir en qualsevol moment i des de qualsevol lloc.

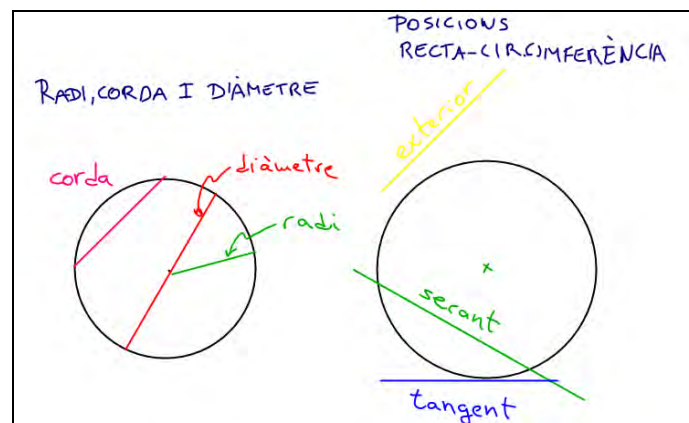


Figura 3. Dues construccions realitzades amb PDI.

En efecte, l'alumnat ha de tenir lliure accés a tot el material generat en classe. No es tracta de buscar que no es prenguin apunts en les classes, sinó de generar una sèrie de materials que l'alumnat pot consultar en cas de necessitar-ho. Aquests materials s'han construït a l'aula i en certa manera són molts més familiars per l'alumnat que les explicacions que puguin trobar en el llibre de text o en qualsevol lloc web. Allò que hem

vist i escoltat alguna vegada és molt més comprensible que qualsevol cosa equivalent però amb la qual ens trobem per primer cop.

Una altra de les característiques de les PDI és la possibilitat d'enregistrament de tot allò que va apareixent a la pissarra, obtenint com a resultat un vídeo. D'aquesta manera, es pot registrar en aquest suport tota una seqüència d'accions. Quina utilitat pot tenir aquest fet en l'àrea de Matemàtiques? Pot ser especialment útil en geometria, per tal de marcar l'ordre a seguir per realitzar construccions determinades. Aquests vídeos estaran sempre a l'abast de l'alumnat a través de la plataforma d'ensenyament-aprenentatge. Ens podem qüestionar la necessitat de realitzar aquest material ja que l'alumnat pot trobar fàcilment una gran quantitat de recursos interactius en Internet. La resposta ens la dona novament la familiaritat amb el material generat a l'aula amb la seva participació. Per exemple, quan es busca la resolució de manera gràfica del problema consistent en trobar la bisectriu d'un angle, a l'aula haurem explicat una sèrie de passos a seguir. Haurem interactuat amb l'alumnat, ho haurem fet a la pissarra i ells ho hauran realitzat als seus quaderns. És un aprenentatge que hauran construït i en les seves ments inevitablement hi haurà unes imatges gravades al voltant d'aquest procés. Quan en un moment determinat necessiten fer una consulta, per elles i ells serà molt més senzill recordar quins són els passos adequats si allò que veuen els hi és familiar. El material ja l'hauran vist anteriorment i el procés l'hauran construït d'una manera idèntica a la mostrada. En canvi, si el material és nou, tot resultarà més estrany i, per tant, la seva comprensió serà més difícil.

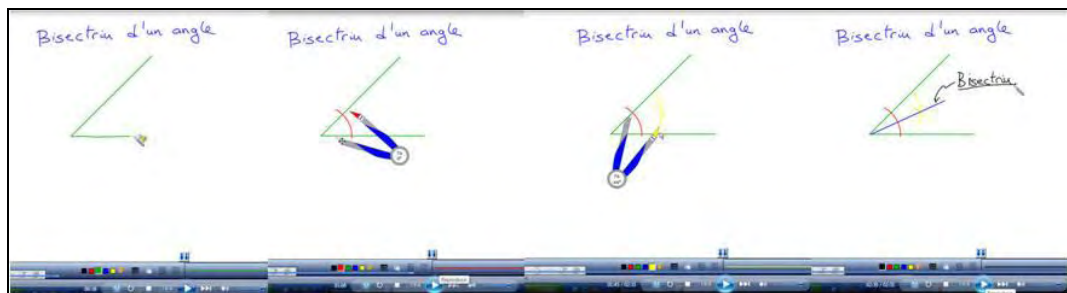


Figura 4. Captures de pantalla d'un vídeo realitzat amb PDI

El segon recurs que es vol destacar en aquest article és un programari de matemàtica, el Geogebra. Com en la resta de l'article, solament es pretén oferir informació d'utilitat pel professorat que no la conegui o que encara no s'hagi animat a utilitzar-la en les seves classes. Aquest programari reuneix geometria, àlgebra i càlcul, tot i que la seva utilització en Educació Primària i ESO sembla especialment útil per tractar conceptes geomètrics. Aquesta eina, permet traçar construccions geomètriques de tot tipus i entre els seus avantatges trobem que és un programari lliure en constant desenvolupament.

La comprensió de problemes geomètrics i d'alguns conceptes matemàtics depèn d'una bona visualització. La utilització del Geogebra, per tant, pot facilitar aquesta tasca a alumna i professorat. Un primer exemple el podem trobar en el concepte de fracció. La seva interiorització per part de l'alumnat és un procés lent i moltes vegades roman incomplet fins al pas a l'etapa de l'Educació Secundària. Per explicar aquest concepte es comú recórrer a representacions gràfiques estàtiques, que no tenen cap significat per l'alumnat. El Geogebra ens ofereix la possibilitat de construir una eina dinàmica i interactiva, mitjançant la qual l'alumnat pot consolidar el procés d'aprenentatge d'aquest concepte. En efecte, l'eina permet modificar el valor de numerador i denominador, a l'hora que es visualitza la representació gràfica de la fracció triada. D'aquesta manera, és molt més fàcil identificar el significat que tenen el numerador i el denominador (nombre de parts triades i nombre de parts totals). La seva utilització pot ser interessant en el Cicle Superior d'Educació Primària. Moltes vegades, a causa de l'abstracció de les Matemàtiques, es molt fàcil que aquestos termes no tinguin cap significat per l'alumnat. Evidentment, Geogebra ofereix moltes més possibilitats per treballar amb les fraccions com, per exemple, la suma de fraccions. En el següent muntatge, es mostra una seqüència d'imatges successives mitjançant la interacció amb una construcció que facilita la visualització per comprendre la suma de fraccions. Aquesta construcció ens permet triar el numerador i el denominador de cada fracció (sempre fraccions pròpies). Simultàniament apareix la representació gràfica de cada fracció triada. Una vegada tenim les dues fraccions, ja podem mostrar la solució a la suma, la qual apareix com la superposició de les dues representacions gràfiques.

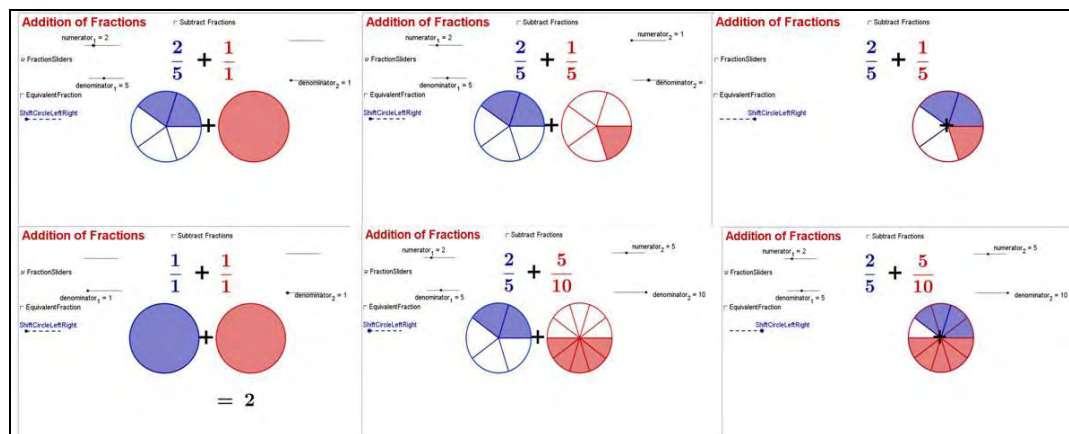


Figura 5. Una construcció de Geogebra per treballar amb el concepte de fracció

Un altre exemple el podem trobar a l'hora de situar els punts notables d'un triangle (1r cicle d'Educació Secundària Obligatoria). La utilització del Geogebra pot facilitar molt la tasca per construir aquest concepte ja que aquestos punts es troben mitjançant resolució gràfica. En efecte, aquesta eina permet visualitzar els passos a seguir sense necessitat de que

l'alumnat centri els seus esforços en la correcta utilització de les eines auxiliars, com el regle o el compàs. En moltes ocasions, la construcció del concepte es veu difuminada per totes les tasques intermèdies que cal seguir per tal d'arribar-hi al mateix. Amb Geogebra, podem aconseguir una simplificació del camí que ens permet arribar més fàcilment a la solució buscada sense perdre l'essència del procés seguit.

Seguint la mateixa línia d'exemples, un altre cas concret podria ser el Punt de Fermat d'un triangle. Aquest es defineix com el punt en el qual la distància total als tres vèrtexs del triangle és la mínima possible. La seva construcció no és complexa, però requereix un cert temps. Què ens pot aportar Geogebra en aquest cas? Realitzant la construcció amb Geogebra podem canviar la forma del triangle original, observant al mateix temps com varia la posició d'aquest punt. En efecte, les construccions amb aquesta eina poden ser dinàmiques. Així, modificant un objecte original, la resta d'elements es modifiquen per tal de complir les mateixes condicions. En el cas del punt de Fermat, que es mostra en la figura 6, en el triangle de l'esquerra podem veure com el punt de Fermat (F) està a l'interior del triangle. En canvi, si modifiquem la forma del triangle (part dreta de la figura 6), ens podem trobar amb una situació en la que aquest punt està situat a l'exterior del triangle.

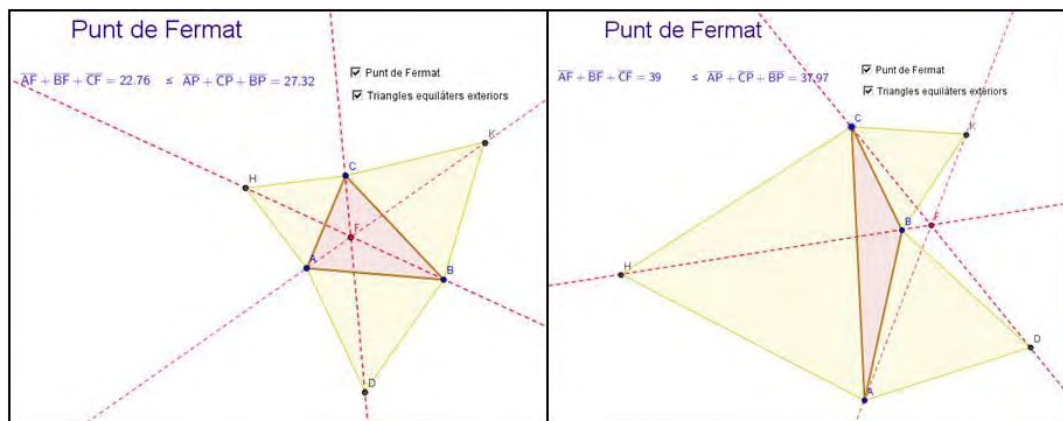


Figura 6. Un exemple de construcció dinàmica amb Geogebra

L'avantatge principal que ofereix l'eina en aquest cas és, per tant, la llibertat per modificar les condicions inicials i poder així experimentar amb una gran quantitat de casos (tants com desitgem). D'altra manera, seria inviable treballar amb un nombre tan elevat de situacions per manca de temps en les classes. D'altra banda, tampoc no hem d'oblidar que, tot i ser una eina molt valuosa pel professorat, el seu ús ha d'estar pensat per a l'alumnat. En efecte, Geogebra és una eina molt potent i pot ajudar a l'estudiant a construir el seu aprenentatge gràcies a la seva component interactiva.

VI. Conclusions

189



L'escola del segle XXI no pot ser aliena als canvis que experimenta la societat en la qual influeix. En aquest sentit, podem dir que ara és la societat la que influeix en l'escola. En la gestió d'aquests canvis és necessària la participació de tots els docents, d'una forma activa, crítica i constructiva. Si el professorat no participa del canvi, difícilment aquest canvi serà efectiu. L'educació necessita de situacions amb alumnes motivats, amb desig d'aprendre, dirigits per professors motivadors, que són aquells que aprenen tant com ensenyen.

Front a l'entrada de les noves tecnologies, la resposta del professorat ha de ser d'obertura i acceptació, ja que aquestes noves eines es sumen a les ja disponibles, en cap cas les substitueixen. No obstant, el rol del docent dins d'aquest context canvia substancialment des d'una posició de transmissor de coneixements fins a una altra en la que actua com a facilitador de l'aprenentatge (Zabalza, 2002). La gran quantitat d'informació i d'eines disponibles fan que el repte pel professorat sigui ensenyar a que l'alumnat aprengui a saber discriminar-les i utilitzar-les adequadament.

En aquest article s'han compartit dues experiències d'aula, senzilles i modestes, però que impliquen un canvi en la manera de fer i de definir les activitats i les sessions. Els canvis en la metodologia ni poden ser sobtats ni han de ser-ho. Cal anar introduint elements de manera progressiva i veure com es desenvolupen les experiències. És evident que és molt fàcil plantejar el què, i que allò més difícil és trobar el com. Ningú té la solució a aquesta qüestió, cal anar trobant-la a partir de l'experiència. En aquest procés de canvi és molt important, també, escoltar la veu de l'alumnat: quines són les seues impressions, què els semblen les tasques, quins són els punts forts i els punts febles... Les seves opinions ens ajudaran a millorar allò que fem. En aquest sentit, amb les TAC, aprenen tots: professorat i alumnat. Així mateix, cal saber escoltar altres companys perquè no hem d'oblidar que en el món 2.0 l'aprenentatge és col·laboratiu i el coneixement és compartit.

Pel que fa als dos recursos dels quals s'ha parlat, cal comentar que no és necessari fer grans innovacions per començar a utilitzar-los en l'aula. Així, cal veure la carpeta d'aula no solament com un banc de recursos per l'alumnat, sinó també pel professorat. Al principi es poden crear alguns fitxers i provar d'interactuar amb l'alumnat mitjançant la plataforma d'ensenyament-aprenentatge. Amb el pas del temps, aquests recursos digitals ens poden ser de gran utilitat en la nostra tasca. Pel que fa al Geogebra es pot començar amb alguna experiència esporàdica i veure quin grau d'acceptació té en l'alumnat.

Finalment, voldria remarcar la importància la formació continua en la tasca docent. Aquesta troba la seva raó de ser en una cita d'A. Clarck: "Hem de preparar als joves per afrontar el seu futur, no el nostre passat".

VII. Agraïments

190

Finalment, vull expressar el meu agraïment a Josep C. Linares Bayo, professor del Grau en Educació Primària de la Universitat Jaume I, pel seu encoratjament a l'hora de presentar aquest article, així com la seva ajuda en la revisió del mateix.



VIII. Bibliografia

ADELL, J. (2011): *La competencia digital* [En línia] <<http://www.youtube.com/watch?v=tjC1LOC0r1g>> [Consultat: 3 de gener de 2013]

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, (Informe Delors), Santillana, Madrid

WHITE, D. i LE CORNU, A. (2011): «Visitors and residents: an new typology for online engagement», *First Monday*, 11, Chicago.

PUJOLÀS, P. (2008) *9 ideas clave. Aprendizaje cooperativo*, Graó, Barcelona.

ZABALZA, M. A. (2002): *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*, Narcea, Madrid.



Planificació d'una Unitat Didàctica de Ciències Experimentals a partir de l'Ensenyament Protegit

Mireia Gonell Gómez
al065947@uji.es

I. Resum

192



Si ens fixem amb la realitat del nostre país en els últims anys trobem un nou context sociolingüístic i sociocultural conseqüència del moviment migratori generalitzats per la recerca de noves oportunitats. Endinsant-nos en l'àmbit educatiu, parlem d'un degoteig continu d'alumnes d'origen estranger a les escoles i als instituts al llarg dels anys i també, durant el curs acadèmic. L'arribada d'aquest alumnat ha canviat la composició de les aules i, conseqüentment, la pràctica docent ha hagut d'adaptar-se a noves necessitats cada vegada més diverses.

A Catalunya, davant la problemàtica que se'ls plantejava, posaren en marxa una sèrie de recursos. L'aula d'acollida és, probablement d'entre les diferents actuacions, el recurs més important. Aquest espai atén l'alumnat nouvingut que fa menys de 24 mesos que s'ha incorporat al sistema educatiu català i ho fa de manera compaginada amb l'aula ordinària. Acabat aquest període, i malgrat els seus beneficis, l'alumnat s'incorpora a temps complet a l'aula ordinària. És aquí on apareixen els problemes envers l'aprenentatge de continguts curriculars en una segona llengua com és el català (L2).

Així, com a part de la proposta del Programa d'Immersion Lingüística a l'Educació Secundària Obligatòria, s'introdueix l'Ensenyament Protegit (EP). L'EP és un mètode de tractament integrat de llengua i continguts que dona resposta a la necessitat de gestionar aquesta diversitat lingüística des de les àrees no lingüístiques. L'EP proposa que els docents treballen amb el doble objectiu de fer el contingut de la seva matèria comprensible i, a la vegada, ajudar l'alumnat de L2 a desenvolupar el llenguatge acadèmic.

Amb aquest treball es presenta una Unitat Didàctica de l'àrea de Ciències Experimentals a partir de l'EP per a l'Educació Secundària Obligatòria com una eina auxiliar que faciliti la incorporació dels aprenents de L2 a les aules ordinàries.

Paraules clau: Ensenyament Protegit, Unitat Didàctica, Ciències Experimentals, Català, Educació Secundària Obligatòria.

II. Introducció

L'Ensenyament Protegit (EP) és un mètode que busca donar protecció i refugi en un ambient de seguretat a l'alumnat que ha d'aprendre simultàniament una segona llengua (L2, català) i els aprenentatges curriculars d'una àrea en concret. Per tant, donar acolliment a qualsevol alumne/a –sigui nouvingut/uda- en una situació desfavorable en el procés d'aprenentatge és un dels principals objectius.



Però, com arribà l'EP al sistema educatiu? L'EP és l'adaptació al sistema educatiu català elaborada per Ferran Medina¹ a partir del model educatiu Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP). Aquest model fou ideat per J. Echevarría, D. Short i M.E. Vogt (Echevarria i Short, 1996, 1999, 2007; Echevarria i altres, 2008; Echevarria i altres, 2004; Vogt i Echevarria, 2008) a la Universitat de Califòrnia, tractant-se d'un protocol que ha estat experimentat durant més de dues dècades a les aules dels Estats Units i enriquit a partir de les aportacions dels docents que la utilitzen (Medina i Alba, 2012: 226).

Així, l'EP proposa que els docents treballin amb el doble objectiu de fer el contingut de la seva matèria comprensible i a la vegada ajudar l'alumnat de L2 a desenvolupar el llenguatge acadèmic. No pretén que les àrees no lingüístiques es converteixin en reforços de la classe de llengua, sinó que cada matèria treballi de manera sistemàtica aquells aspectes de la llengua que li són propis, és a dir, el llenguatge acadèmic, amb l'objectiu de millorar els resultats de l'àrea (Alba i Mayans, 2012: 317).

Malgrat les bones intensions dels docents, hi ha ocasions en els quals no sabem com gestionar les noves dificultats, per exemple com treballar simultàniament aspectes de llengua i continguts científics. En aquestos casos, una eina molt útil són els cursos de formació continuada. L'any passat un dels cursos que oferia la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC) per al professorat d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) presentava l'Ensenyament Protegit a l'àrea de Ciències de la Naturalesa. Així, com a professora de Ciències de la Naturalesa i davant la diversitat que tenia a l'aula vaig pensar que era la formació que necessitava. No obstant, el que va començar com un curs de formació, va acabar sent una gran vivència ja que tenia la planificació i disposava de l'alumnat. A més a més, el fet de poder-ho implementar feu que el procés d'aprenentatge com a docent fora molt més enriquidor i que el procés d'aprenentatge d'aquest l'alumnat millorés considerablement.

III. Objectius

En termes generals, l'objectiu de l'EP és integrar l'adquisició de la llengua d'instrucció (com a L2) i els continguts del currículum. Així, funciona com un protocol sistemàtic per planificar i implementar seqüències didàctiques sense oblidar cap aspecte bàsic, per tal de fer-ne comprensible el contingut i ajudar els alumnes a desenvolupar el llenguatge acadèmic. Per tant, amb aquest doble objectiu s'aplica com a instrument de planificació i com a protocol d'observació de la tasca dins l'aula (Medina i Alba, 2012: 227).

¹ Actualment director de l'escola Sala i Badrinas de Terrassa i en el passat assessor LIC i docent a Califòrnia on s'aplicava el mètode SIOP.

Tenint en compte els objectius de l'EP, mitjançant la planificació i desenvolupament d'aquesta unitat didàctica es busca integrar l'adquisició del català (L2) i els continguts del currículum referents a l'àrea de Ciències de la Naturalesa.



IV. Material i mètode

L'EP és instrument d'observació i avaluació de les pràctiques educatives (abans), una eina de treball per al professorat per planificar i programar les seves classes (durant) i una pauta per fer seguiment i determinar l'extensió d'implementació del model (després).

Aquest protocol consta de 30 elements aplegats en 8 blocs², que serveixen per planificar la seqüència didàctica i també per observar i valorar les sessions d'aula:

Bloc 1. La planificació dels objectius curriculars de l'àrea i els objectius de llengua.

1. Escriure els objectius de l'àrea pels estudiants.
2. Escriure els objectius de llengua pels estudiants.
3. Triar els continguts adients per l'edat i el nivell educatiu de l'estudiant.
4. Identificar i emprar materials addicionals.
5. Adaptar els continguts a tots els nivells de competència de l'alumne.
6. Planificar activitats significatives que integrin els objectius de continguts i llengua, així com la pràctica de les quatre habilitats lingüístiques bàsiques.

Bloc 2. La construcció dels antecedents: experiències i coneixements previs.

7. Establir els lligams explícits entre els continguts i les experiències prèvies de l'estudiant.
8. Establir els lligams explícits entre els coneixements previs i els nous continguts.
9. Emfasitzar el vocabulari clau.

Bloc 3. L'*input* comprensible dels continguts i tasques de l'àrea.

10. Utilitzar el llenguatge apropiat al nivell de competència de l'alumne.
11. Explicar amb claredat les tasques acadèmiques.

² Material del curs de formació, traduït i adaptat de: ECHEVARRIA, J. i altres (eds.) (2004): *Making content comprehensible for English learners (the SIOP model)* (2ª ed.), Pearson Allin & Bacon, Boston.



12. Fer ús d'una varietat de tècniques perquè quedin clars els continguts.

Bloc 4. Les estratègies d'aprenentatge.

13. Donar moltes oportunitats perquè l'alumnat faci servir estratègies d'aprenentatge.
14. Utilitzar bastides de suport de manera sistemàtica i eficient.
15. Formular preguntes variades, que incloguin aquelles d'habilitat de pensament d'alt ordre i/o crític.

Bloc 5. La interacció entre l'alumnat i entre l'alumnat i el docent.

16. Donar moltes oportunitats per a la interacció i la discussió entre mestre/alumne i entre els estudiants, i encoratjar les respostes elaborades.
17. Emprar diversitat d'agrupaments que donin suport als objectius de l'àrea i als objectius de llengua.
18. Donar de manera conscient suficient temps d'espera per a les respostes dels estudiants.
19. Donar moltes oportunitats als estudiants per aclarir conceptes claus en la seva L1.

Bloc 6. La pràctica i aplicació simultània dels aprenentatges curriculars i l'ús de la llengua (L2).

20. Donar materials manipulatius per practicar els nous continguts i habilitats.
21. Plantejar activitats als estudiants sobre el coneixement de l'àrea i de llengua.
22. Plantejar activitats que integren la lectura, escriptura, parlar i escoltar.

Bloc 7. La implementació de la programació: paper del professorat i de l'alumnat.

23. Donar suport clarament als objectius de l'àrea.
24. Donar suport clarament als objectius de llengua.
25. Implicar els estudiants en la feina aproximadament el 90-100% del temps.
26. Procurar que el ritme de les sessions sigui l'adequat al nivell d'habilitats dels estudiants.

Bloc 8. La revisió i avaluació dels aprenentatges curriculars i de l'ús de la llengua.

27. Oferir una visió comprensiva del vocabulari clau.
28. Oferir una revisió comprensiva dels continguts clau.
29. Donar retroalimentació a les produccions de l'estudiant.
30. Realitzar avaluacions de la comprensió i aprenentatge dels estudiants.



Una vegada coneguts els elements que hi ha que tindre en compte a l'hora de planificar la unitat didàctica passarem a la seva conceptualització i desenvolupament. Pel que fa a les característiques de la unitat didàctica, segons el Decret 147/2007 aquesta planificació fa referència al Bloc de continguts «La vida en acció», que es troba dintre de l'assignatura de Ciències de la Naturalesa, concretament a 2n d'ESO. Pel que fa als objectius d'aprenentatge, es poden destacar:

- Diferenciar entre la reproducció sexual i asexual a nivell de l'individu, fent especial èmfasi en si els descendents són genèticament idèntics o diferents al seu progenitor o progenitors.
- Diferenciar tipus de reproducció asexual.
- Conèixer en que consisteix la reproducció sexual.
- Diferenciar entre fecundació externa i interna. Així, com conèixer els tipus de fecundació interna.
- Analitzar algun cicle biològic representatiu, a partir de la identificació d'evidències en les diferents fases.
- Conèixer la reproducció dels mamífers.

Els continguts propis de l'àrea que es treballaran són:

- Diferenciació entre la reproducció sexual i asexual, a nivell individu, fent especial èmfasi en si els descendents són genèticament idèntics o diferents al seu progenitor o progenitors.
- Anàlisi d'algun cicle biològic representatiu a partir de la identificació d'evidències en les diferents fases.

Pel que fa a les competències bàsiques, aquestes es treballaran totes. Però, malgrat la gran importància de totes elles, es farà especial incidència en la competència en comunicació lingüística i audiovisual. D'aquesta manera, els objectius de llengua són:

- Aprendre a descriure.
- Aprendre a fer una explicació oral i escrita: la reproducció dels éssers vius.
- Expressar els continguts de forma gràfica.
- Aprendre el vocabulari clau de la matèria: reproducció sexual i asexual, fecundació, metamorfosi...
- Utilitzar el vocabulari de la unitat de forma adequada en textos orals i escrits.

I pel que fa als continguts lingüístics destacar el llenguatge de l'àrea que s'aprèn:

- Lèxic:
Reproducció sexual i asexual, gàmetes, gònades, zigot, embrió, bipartició, gemmació, fragmentació, esporulació, testicles, ovaris, espermatozoides, òvuls, fecundació interna i externa,

oviparisme, viviparismes, ovoviviparisme, desenvolupament directe i indirecte, metamorfosi, muda, capgròs, cuc de seda, tòfona, amfibis, mamífers, úter, cria, mamelles, zel, gestació, cangurs, bossa marsupial.

- Tipologia textual:
Text descriptiu, explicatiu i justificatiu.
Oral i escrit: exposició oral i escrits.
- Competència comunicativa:
Comprensió oral i escrita, comprensió lectora, expressió oral i escrita, adequació i coherència i tractament de la informació i competència digital.

Finalment, els criteris d'avaluació es basaran en els objectius plantejats i es duran a terme mitjançant diferents rúbriques. A més a més, no és valorarà únicament el progrés de l'alumnat sinó també la tasca docent.

Taula 1. Seqüenciació de les activitats

ACTIVITATS		RECURSOS		ORGANITZCIÓ																										
Tipologia: inici, experimentació, aprofundiment, avaluació		Materials		Agrupaments																										
Seqüenciació i planificació segons el SIOP		Fonts informació		Diversitat																										
Descripció		Espais		Temporització																										
Presentació del tema: Activitat d'activació de coneixents previs que permeti recordar a tots els alumnes allò que van aprendre en anys anteriors o el que van aprendre en els països d'origen en relació amb aquesta unitat. Aquesta tasca consistiria en identificar la reproducció d'una sèrie éssers vius (mitjançant unes imatges) i contestar a unes preguntes per contextualitzar la informació. Per exemple: <ol style="list-style-type: none"> a) Pot identificar algun d'aquests animals? b) A quin lloc es poden trobar? c) Pots descriure cada animal? d) Quin tipus de reproducció tenen? Plantegem els objectius de la lliçó i els apuntem en una cartolina que es penjarà a la paret de la classe.		- Suport visual: imatges d'animals en la pissarra digital. - Retolador i cartolina. - Aula ordinària. - Als aprenents de la L2 o amb més dificultat ho tindran per escrit. - Cada alumne/a ha de tenir una carpeta on guardarà els materials i les activitats que es lliuren.		El grup-classe es dividirà en grups. L'alumnat amb domini de la llegua estarà amb qui tingui major dificultat. Així, tots podran seguir l'activitat. Durada aprox.: 55'																										
COMPONENTS SIOP																														
Bloc 1		Bloc 2		Bloc 3		Bloc 4		Bloc 5		Bloc 6		Bloc 7		Bloc 8																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
X	X	X	X		X																		X							

ACTIVITATS		RECURSOS		ORGANITZCIÓ	
Activitats de presentació – Introducció Com a introducció a la unitat es mostrarà una imatge. D'aquesta manera s'enllaçarà amb les idees prèvies. A més se'ls formularà una pregunta: la granota quan naix, ja és granota? Així, mirant la imatge i a través de la pregunta anterior, es		- Suport visual: imatge amb unes granotes a la pissarra digital. - Retoladors i cartolina		Grup classe. L'activitat es pot realitzar per grups amb una estructura cooperativa com	

durà a terme una pluja d'idees: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qui recorda a quin grup d'animals vertebrats (amb ossos) pertanyen les granotes? ▪ Qui recorda a quins altres animals s'assemblen? ▪ Qui recorda on viuen? ▪ Qui recorda que tenen a dintre? ▪ Qui recorda com és reproduïen? 	- Aula ordinària.	"1-2-4" (Pujolàs, 2008: 30). Durada aprox.: 20'.
---	-------------------	---

COMPONENTS SIOP																														
Bloc 1						Bloc 2			Bloc 3			Bloc 4			Bloc 5			Bloc 6			Bloc 7			Bloc 8						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
						X	X													X				X						

Paraules clau: Per treballar les paraules clau es crearà un glossari que inclourà la paraula clau, la seua definició, un dibuix i una oració per comprovar que l'alumnat entén el seu significat. A més a més, mitjançant el procés de la metamorfosi dels capgrossos instal·lats al laboratori, s'identificaran els canvis que tenen lloc utilitzant el vocabulari adequat.	- Full d'activitat per al glossari. - Un ordinador per parella o grup d'alumnes. -Aula d'informàtica. -Full d'activitat seguiment metamorfosi - 13 capgrossos. - Laboratori.	Per parelles o petits grups heterogenis (nouvintats amb alumnes de parla catalana). Durada aprox.: 35' i 15' (cada 15 dies).
--	---	---

COMPONENTS SIOP																														
Bloc 1						Bloc 2			Bloc 3			Bloc 4			Bloc 5			Bloc 6			Bloc 7			Bloc 8						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
						X		X											X	X				X						

ACTIVITATS	RECURSOS	ORGANITZCIÓ
Webquest: Mitjançant aquesta activitat, l'alumnat aprendrà els continguts de la unitat didàctica mitjançant la recerca en línia i el treball en equip. Es treballarà grups de 4 persones i en cada grup hi haurà: un biòleg, un pagès, un veterinari i un periodista. Cada membre tindrà unes tasques encomanades, però finalment cada grup tindrà un únic producte, una presentació realitzada amb el programari lliure <i>Openoffice</i> , la qual haurà de ser compartida amb la resta dels companys/es. Per garantir l'èxit del treball és fonamental el treball cooperatiu dins l'equip i, en general, el bon funcionament de tots el grups, el qual és un dels objectius que pretenem assolir amb aquesta activitat.	- Enllaç: http://weib.caib.es/Recursos/reproduccio_webquest/wg/index.htm - 2 ordinadors per grup. - Openoffice. - Aula d'informàtica.	Grups de 4 alumnes. Durada aprox.: 4 sessions de 55'.

COMPONENTS SIOP																														
Bloc 1						Bloc 2			Bloc 3			Bloc 4			Bloc 5			Bloc 6			Bloc 7			Bloc 8						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
									X		X	X		X	X									X						

ACTIVITATS																			RECURSOS				ORGANITZCIÓ							
<p>Puzle d'Aronson:</p> <p>En aquesta sessió es coneixerà com és la reproducció dels mamífers. Per tal de dur a terme aquesta activitat es realitzarà un puzle d'Aronson. Els grups estaran constituïts per 4 alumnes i la informació estarà fragmentada de la manera següent:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Generalitats: tipus de fecundació, viviparisme. 2) Mascles i femelles: òrgans. 3) La gestació. 4) Les cries: com s'alimenten. <p>Els grups després es separaran i es formaran nous grups (grups d'experts) en els quals es processarà tota la informació nova.</p> <p>Després de 10 minuts, els grups tornaran a l'estat original i allí cada expert explicarà a la resta la informació corresponent al seu apartat.</p> <p>Per concloure, es farà una posada en comú amb tot el grup-classe on parlarà un expert de cada grup.</p>																			<p>- Documentació adaptada pel docent .</p> <p>- Aula ordinària.</p>				<p>Grups heterogenis de 4 alumnes.</p> <p>Durada aprox.: 55'.</p>							
COMPONENTS SIOP																														
Bloc 1						Bloc 2			Bloc 3			Bloc 4			Bloc 5			Bloc 6			Bloc 7			Bloc 8						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
									X	X	X	X	X	X	X								X							

199



ACTIVITATS																			RECURSOS				ORGANITZCIÓ							
<p>Sessió de vídeo:</p> <p>En la primera part de la sessió es projectaran tres vídeos sobre: el cicle de la metamorfosi del cuc de seda, el naixement dels capgrossos i la reproducció del cangurs.</p> <p>En la segona part, es prepararà un text sobre allò que han après, s'enregistrarà i es penjarà al bloc de l'aula: http://petitesllagostes2nc.blogspot.com.es/</p> <p>Nota: El muntatge serà realitzat pel docent a causa de la limitació de temps de la sessió.</p>																			<p>- Vídeos:</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=2lCKc8tURtc</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=NoSeAH55H1g</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=lpXyRdhD_Qk</p> <p>- Ordinador amb entrada de so.</p> <p>- Canó projector amb pissarra digital.</p> <p>- Aula ordinària</p>				<p>Treball cooperatiu, tot el grup participa en el producte final.</p> <p>Durada aprox.: 55'.</p>							
COMPONENTS SIOP																														
Bloc 1						Bloc 2			Bloc 3			Bloc 4			Bloc 5			Bloc 6			Bloc 7			Bloc 8						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
											X	X			X				X		X		X	X						

ACTIVITATS																			RECURSOS				ORGANITZCIÓ						
<p>Recerca d'informació:</p> <p>En aquesta sessió es realitzarà una recerca d'informació amb l'objectiu de consolidar els aprenentatges adquirits en aquesta unitat didàctica.</p> <p>Cada grup triarà un animal. S'hauran de ficar d'acord en quin</p>																			<p>- Ordinadors.</p> <p>- Canó projector.</p> <p>- Pissarra digital.</p> <p>- Aula d'informàtica.</p>				<p>Grups heterogenis de 4 alumnes.</p> <p>Durada aprox.:</p>						

<p>animal trien i no es pot repetir un animal que haja triat un altre grup. Després, hauran de cercar informació al voltant de la reproducció de l'animal escollit.</p> <p>Durant els darrers 15 minuts de la classe, els grups explicaran a la resta de companys/es allò que han trobat a la xarxa.</p> <p>Finalment, s'elaborarà una taula resum en <i>Google Docs</i> que després es penjarà a l'aula.</p>	55'.	200
---	------	-----



COMPONENTS SIOP																														
Bloc 1						Bloc 2			Bloc 3			Bloc 4			Bloc 5			Bloc 6			Bloc 7			Bloc 8						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
									X	X		X	X	X	X								X							

ACTIVITATS	RECURSOS	ORGANITZCIÓ
<p>Reproducció asexual:</p> <p>Per concloure la unitat es realitzarà un mural sobre les tòfones, uns fongs tan estranys com preats en les nostres terres. Mitjançant aquest condiment es treballarà un exemple de reproducció asexual per esporulació.</p> <p>Cada grups s'encarregarà de realitzar una part del mural:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Què són les tòfones? ▪ On es troben? Com les podem trobar? ▪ Com es reproduueixen. ▪ Per què són tan preades? <p>Cada grup haurà de decidir com treballen la seva part: com ho presenten, quines fotografies trien, quins colors utilitzen...</p>	<p>-Retoladors i cartolines.</p> <p>- Material pel docent relatiu a les tòfones per poder realitzar el mural.</p> <p>- Tòfones negres.</p> <p>- Vídeo casolà sobre com s'extrauen.</p> <p>-Canó projector amb pissarra digital.</p> <p>- Aula ordinària.</p>	<p>Grups de 4 alumnes.</p> <p>Els últims 10 minuts de la sessió es posarà en comú tot el que s'ha fet.</p> <p>Durada aprox.: 55'.</p>

COMPONENTS SIOP																														
Bloc 1						Bloc 2			Bloc 3			Bloc 4			Bloc 5			Bloc 6			Bloc 7			Bloc 8						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
									X	X	X	X	X	X	X				X											

ACTIVITATS	RECURSOS	ORGANITZCIÓ
<p>Proves escrites:</p> <p>En primer lloc, i entre tot l'alumnat, s'escriurà un article per a la revista del centre explicant l'experiència de la cria dels capgrossos.</p> <p>La següent activitat consistirà en una prova escrita mitjançant la qual s'avaluarà al docent (assoliment dels objectius) i a l'alumnat (l'adquisició dels aprenentatges).</p>	<p>- Prova escrita.</p> <p>-Rúbriques d'avaluació (individual, grup i debat).</p> <p>- Aula ordinària.</p>	<p>Individualment i en grup.</p> <p>Durada aprox.: 55'.</p>

COMPONENTS SIOP																													
Bloc 1						Bloc 2			Bloc 3			Bloc 4			Bloc 5			Bloc 6			Bloc 7			Bloc 8					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
																										X	X	X	X

V. Resultats

Pel que fa als resultats de la implementació de la unitat didàctica, es destacaran aquelles produccions que evidencien que els alumnes progressaren tant en l'àmbit lingüístic com en els continguts propis de

l'àrea. El glossari fou una eina essencial per al progrés de l'alumnat ja que el fet d'acompanyar les paraules clau amb la definició, un dibuix i una oració on havien d'utilitzar-la, els ajuda a la comprensió i interiorització dels nous termes.

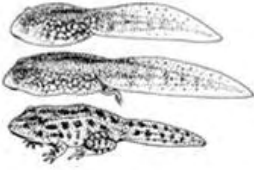
Paraula CAPGRÒS	<u>Definició</u> Forma jove d'una granota que pateix el canvi.
Dibuix 	<u>Frase utilitzant la paraula</u> El capgròs no te postes, però sí una gran cua per a nedar.

Figura 1. Exemple d'una paraula del glossari

La cria dels capgrossos al laboratori, potser, fou l'activitat més enriquidora. Com ja s'ha comentat anteriorment, es tractava d'una activitat d'acompanyament. Durant 4 mesos, l'alumnat observà el procés de transformació d'aquests petits éssers vius. Però, a més a més d'observar-los realitzaren tasques d'enregistrament, tant mitjançant l'escriptura com amb fotografies, per poder recordar l'evolució.

Taula 2. Enregistrament per escrit d'allò que observava l'alumnat

Nom:	Data: 10/01/2012
Aspecte físic: L'aspecte físic és el mateix, encara que ara són més grans. Per a menjar els posem enciam i els agrada molt.	Té cua: Sí
	Té potes: No
	On viu: A dintre de l'agua

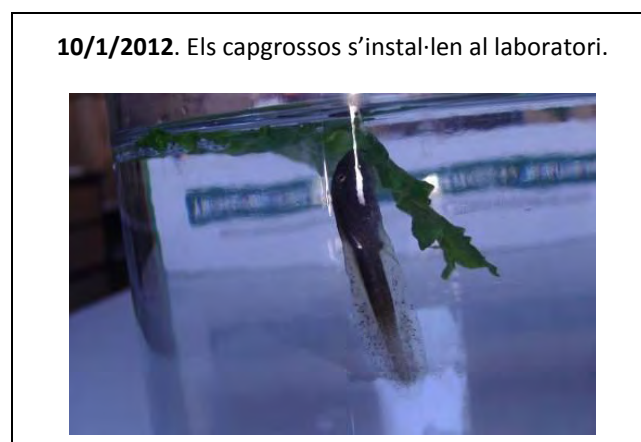


Figura 2. Imatge corresponent a la descripció anterior

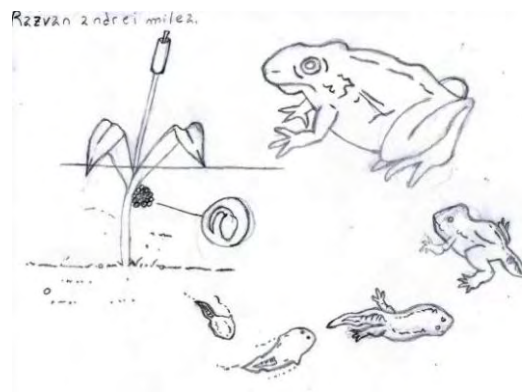


Figura 3. Dibuix d'un dels alumnes del procés de la metamorfosi

Canviar el context alfabetitzador (laboratori) i el material de suport (els capgrossos) permeté a l'alumnat establir vincles amb allò que l'envoltava i posteriorment, fer inferències a l'hora de realitzar activitats en altres situacions. Així, l'apropament al nou context va permetre el domini i coneixement d'allò treballat. El context influeix en l'aprenentatge més que les actituds i les creences ja que forma part del procés de desenvolupament i, per tant, del modelatge dels processos cognitius (Vygotsky, 1986).

Un moment destacat fou quan a un dels nens se li trencaren els esquemes cognitius que ja tenia. Mirant els capgrossos, comentà en veu alta: «...llavors, la granota no naix sent granota. Ja hem estudiat la metamorfosi més vegades, però no m'imaginava que la seva primera aparença era aquesta...» En aquell precís moment fou quan comprengué el significat de la paraula metamorfosi i fou conscient de tot el que comportava.

La sessió de vídeo també fou molt interessant. A priori els alumnes associaven la projecció dels vídeos a la pèrdua de temps, en canvi, malgrat la seva primera impressió aquestes imatges quedaren completament gravades a dintre de les seves ments. En la segona part de la sessió, entre tots escrigueren allò que havien vist en el vídeo del naixement del cangur ja que fou el vídeo que més els impressionà. Utilitzar el codi escrit, passar al pla la conversa, crea la possibilitat de revisió. Quan es torna a llegir allò escrit és fa un altre procés que permet fer millores i per tant, incorporar-lo a nivell estructural.

A continuació, llegiren el que havien escrit mentre se'ls enregistrava la veu. El fet de poder-se escoltar, a posteriori, va fer que els nens i nenes foren conscients de les manques en la seva expressió oral, la qual cosa els motivà per seguir treballant-la. Finalment, el producte que s'obtingué fou la fusió de les imatges del vídeo original i les veus dels nens i nenes com a narradors de la història.



Figura 4. Vídeo narrat per l'alumnat
(http://petitesllagostes2nc.blogspot.com.es/2012_03_01_archive.html).

La reproducció sexual fou un dels continguts més difícils de comprendre per a l'alumnat. Així, per fer l'aprenentatge més pròxim i més pràctic s'introduí a l'aula una tòfona, la qual es reproduïx de manera asexual. Amb aquesta activitat, l'alumnat pogué analitzar d'una manera manipulativa el que volia dir aquest concepte. Així, la tingueren en les seves mans, pogueren olorar-la, veure com era el seu interior, etc. A més a més, front al seu entusiasme per saber més sobre aquest condiment, s'elabora un mural en el qual es recollia informació com ara el clima que necessiten per desenvolupar-se, territoris en els quals es cultiven, el seu preu al mercat, com trobar-les, com utilitzar-les a la cuina, etc. Un dels alumnes quedà meravellat amb aquest producte amb tants interrogants al seu voltant. No hi ha cap recepta màgica que digui com cultivar-lo de manera efectiva i és per això, que el convidava a fer hipòtesis, a llegir sobre el tema, a fer recerca a través de la xarxa... en definitiva despertà el seu esperit científic.



Figura 5. Mural de la tòfona

Finalment, arribaren les proves escrites que mai agraden als alumnes. En la primera d'elles escrigueren un article per a la revista de l'institut. En aquest explicaven quin havia sigut el procés que havien seguit els ja desapareguts capgrossos. Per a l'alumnat fou increïble veure com que el que havia sigut una activitat d'una assignatura es convertí en una notícia que tots els companys del centre podien llegir.

La segona d'elles fou l'examen. Però aquest examen tenia un doble objectiu. Per una banda autoavaluar la tasca docent i per tant, comprovar l'assoliment del objectius i per una altra, avaluar si allò que s'havia treballat havia esdevingut un aprenentatge amb significat (àmbit lingüístic i continguts) per a l'alumnat. Una de les preguntes de l'examen consistia en explicar, de manera resumida, el que treballaren amb el naixement del cangur.

I fou una bona sorpresa, tots els alumnes contestaren a aquesta pregunta correctament. A més a més, un bon indicador per veure que el procés estava funcionant fou la contestació de l'alumne que presentava TDAH amb dèficit d'atenció. En aquest cas, era un nen que no tenia problemes amb la llengua ja que la coneixia, però mostrava seriosos problemes de concentració, de comprensió i conseqüentment amb els continguts. No obstant, aquest aprenentatge fou un aprenentatge amb significat gràcies al fet d'escriure allò que aprengueren a través del suport visual (visual).

Explica que succeeix en el naixement i posterior desenvolupament del cangur:

Quan neix el petit cangur s'anpegue al pit de la mare i va escalant fins que arriba a la boba i es quan comença a xuclar el pit de la mare i quan té 304 mesos surt la primera vegada però com no se sen segur entre una altra vegada a la borsa de la mare i surtira quan porti 607 mesos.

Figura 6. Resposta d'un alumna amb TDAH amb dèficit d'atenció

Conjuntament amb les proves escrites, s'utilitzaren tres rúbriques per avaluar el treball a l'aula. Mitjançant aquestes es dugueren a terme tres seguiments: el treball de l'alumnat de manera individual, en grup i dels debats que s'establien. D'aquesta manera, s'avaluaven paràmetres com són els coneixements previs, la utilització de paraules clau, l'actitud, l'exposició oral, la implicació en el grup, el respecte envers la resta de companys/es, etc.

VI. Discussió i conclusions

205



Després d'aquest treball teòric i pràctic caldria destacar uns punts importants. A l'hora de treballar mitjançant l'EP hi ha que tindre present la necessitat de donar resposta al diferents nivells de competència comunicativa presents a l'aula sense devaluar els continguts curriculars que l'alumnat ha d'assolir. Per tant, els professorat ha d'adequar i adaptar les activitats, seleccionar curosament els materials que s'utilitzaran, preveure l'organització de l'aula, afavorir la cooperació entre iguals, assegurar l'ús de les quatre habilitats lingüístiques i planificar el llenguatge acadèmic que es treballarà (Medina i Alba, 2012: 228).

L'EP pot ser una eina extraordinària per donar resposta al canvi lingüístic i cultural que han experimentat les aules. Aquest mètode permet el treball multinivell, afavoreix l'atenció individualitzada de l'alumnat, potencia el desenvolupament de la L2 en totes les àrees, afavoreix l'adquisició dels continguts del curs, crea les condicions necessàries per a la interacció i la participació activa de l'alumnat en el procés d'aprenentatge, desenvolupa l'aprenentatge competencial de l'alumnat i aporta seguretat i satisfacció al professorat en la seva pràctica docent (Medina i Alba, 2012: 228).

No obstant, l'educació és un mar d'incerteses i el professorat és qui ha d'aprendre a navegar a través d'aquestes. Davant les necessitats de l'alumnat és molt important que hi hagi docents ben formats i per aquest motiu, és tant important la formació continuada del docent. No es tracta d'atendre a uns amb necessitats educatives especials entre els altres que no les presenten, sinó que d'un grup, una classe que és per se una unitat de vida, amb diferències i coincidències permanentment dinàmiques (Jové, 2006:20)

Per poder millorar la tasca docent caldria ensenyar principis d'estratègia, que permetessin afrontar els atzars, l'inesperat i l'incert, i modificar el seu desenvolupament en virtut de les informacions adquirides sobre la marxa. S'ha d'aprendre a navegar en un oceà d'incerteses a través d'arxipèlags de certesa (Morin, 2012: 6). Però, l'estratègia ha de prevaler per sobre del programa. El programa estableix una seqüència per d'accions que han de ser executades sense variació en un entorn estable, però així que hi ha qualsevol modificació de les condicions exteriors, el programa es bloqueja. L'estratègia, al contrari, elabora un guió d'acció tot analitzant les certeses i les incerteses de la situació, les probabilitats, les improbabilitats. El guió pot ser, i ha de ser modificat segons les informacions recollides a l'atzar, contratemps o benastrugances trobades pel camí (Morin, 2012: 32).

Així, atenent les demandes dels protagonistes de les aules, l'EP és una estratègia que dona bons resultats. El grup d'alumnes en el qual es va implementar aquesta unitat didàctica és una petita mostra de les aules en les quals aquesta metodologia protegida ha potenciat l'ús de la llengua



L2, a l'hora que ha facilitat el domini del continguts. A més a més, ha fet que l'alumnat posés en pràctica habilitats, destreses i processos que han permès el desenvolupament de les competències bàsiques dins del currículum actual.

VII. Agraïments

Finalment, m'agradaria donar les gràcies a Enric Custodio, professor formador de curs "L'ensenyament protegit a l'àrea de ciències de la naturalesa", per la seva atenció en el procés de formació.

A Antonio Solano, professor de l'assignatura "Didàctica de la Llengua i la Literatura Espanyola" del Grau en Mestre/a d'Educació Primària de la Universitat Jaume I, per la seva ajuda en el disseny de les activitats de llengua.

A Josep C. Linares, professor de l'assignatura "Didàctica i Organització Escolar" del Grau en Mestre/a d'Educació Primària de la Universitat Jaume I, per encoratjar-me a presentar aquest article i per la correcció dels aspectes formals i ortogràfics del mateix.

VIII. Bibliografia

ALBA, N. i MAYANS, P. (2012): *El pla d'immersió lingüística a secundària: opcions metodològiques i línies formatives*, TRICLIL 2012 proceedings: Better CLIL: more opportunities in primary, secondary and higher education., p. 315-319. Consultat en línia el 1 desembre 2012 des de: <http://ddd.uab.cat/pub/poncom/2012/93346/tricilil_a2012p315.pdf>

Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

EHEVARRIA, J. i SHORT, D.J. (1996): *The Sheltered instruction observation protocol*, The SIOP Institute. Consultat en línia el 30 octubre 2012 des de: <<http://www.siopinstitute.net/media/pdfs/sioppaper.pdf>>

EHEVARRIA, J. i SHORT, D.J. (1999): *The Sheltered Instruction Observation Protocol: A Tool for Teacher-Researcher Collaboration and Professional Development*, Center for Research on Education, Diversity & Excellence CREDE, University of California, Santa Cruz. Consultat en línia el 30 octubre 2012 des de: <<http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1063&context=crede>>

EHEVARRIA, J. i SHORT, D.J. (2007): *The Impact of the SIOP Model on Middle School Science and Language Learning*, US Department of Education, Institute of Education Sciences, Center for Research on the Educational Achievement and Teaching of English Language Learners CREATE. 230,

EE.UU. Consultat en línia el 30 octubre 2012 des de:
<[http://www.cal.org/create/downloads/](http://www.cal.org/create/downloads/ResearchOverview-SIOPScience.pdf)
ResearchOverview-SIOPScience.pdf>

ECHEVARRIA, J. i altres (eds.) (2004): *Making Content Comprehensible for English Learners (the SIOP model)* (2ª ed.), Pearson Allin & Bacon, Boston.

ECHEVARRIA, J. i altres (eds.) (2008): *Implementing the SIOP Model through effective professional development and coaching*, Pearson Allin & Bacon publishers, Columbus, OH.

JOVÉ, G. (COORD.) (2006): *Desig d'alteritat*, Pagés editors, Lleida.

MEDINA, F. i ALBA, N. (2012): *Planificació d'unitats didàctiques amb l'enfocament educatiu de l'ensenyament protegit*, TRICLIL 2012 proceedings: Better CLIL: more opportunities in primary, secondary and higher education., p. 225-230. Consultat en línia el 1 desembre 2012 des de:<http://ddd.uab.cat/pub/poncom/2012/93566/triclil_a2012p225.pdf>

MORIN, E. (2003): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Centro UNESCO de Cataluña, Barcelona.

PUJOLÀS, P. (2008): «Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut», Suports. *Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, Vol. 12, n. 1.

VYGOTSKY, L. S. (1986): *Psicologia y pedagogia*, Akal, Madrid.

VOGT, M.E. i ECHEVARRIA, J. (2008): *99 Ideas and activities for teaching English learners with the SIOP model*, Pearson Allin & Bacon publishers, Boston.





Actitud ante la inclusión de niños y niñas con
necesidades educativas especiales
Consideraciones de padres, madres y profesionales de la
educación

Anna-Jordina Llorens Ferrer
al198570@uji.es

I. Resumen

210



En el presente trabajo realizamos una exploración sobre las actitudes de padres, madres y profesionales de la educación hacia la inclusión de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en aulas ordinarias. El objetivo es analizar si hay diferencias en sus actitudes y si éstas están influidas por variables como estudios realizados, género, profesión, conocimiento de las dificultades, etc. Para ello, hemos pasado varios cuestionarios sobre actitudes a una muestra compuesta por 33 maestros de educación primaria y secundaria, 22 padres y 26 madres de alumnos y alumnas.

De entre los resultados encontrados, destacamos que existe una actitud positiva general hacia la inclusión de este colectivo de alumnos, aunque ésta no funciona de forma óptima debido, fundamentalmente, a la falta de recursos y estrategias adecuadas.

Palabras clave: Inclusión, Necesidades Educativas Especiales, actitudes, padres y madres, profesores.

II. Introducción

La educación inclusiva e integradora es un movimiento de ámbito mundial que ha ido cobrando importancia en los últimos años, especialmente desde que en 1994 la Declaración de Salamanca proclamara la inclusión como medio más eficaz para educar a todos los niños/as y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales (UNESCO, 1994).

En esta «Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad» (más conocida como Declaración de Salamanca) el principio fundamental es el de «que todos los alumnos/as aprendan juntos, siempre que sea posible, independientemente de las dificultades y de las diferencias que presenten», proclamando igualmente que «las escuelas regulares siguiendo una orientación inclusiva constituyen los medios más capaces para combatir las actitudes discriminatorias fomentando comunidades abiertas y solidarias, construyendo una sociedad inclusiva y procurando una escuela para todos...»

Para autores como Stainback y Stainback (1990) la escuela inclusiva debe servir para ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales, de educación integrada y comunidad, para evitar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros de educación especial, para hacer lo que es justo y equitativo.



Es decir, en términos pedagógicos se estima que debe ofrecerse una igualdad de oportunidades cuando se reconoce el derecho a la diferencia y al pluralismo cultural y cuando existen mecanismos de individualización de acuerdo a las necesidades de los alumnos, así como cuando se realiza un aprendizaje diferenciado (Falcao, 1992; Correia, 1997).

De este modo la escuela inclusiva se enmarcaría dentro de un nuevo modelo llamado a ser «un lugar donde los aprendizajes son posibles cualquiera que fuese el tipo de deficiencia; es también un modelo de escuela que se centra en el niño miembro de la comunidad y, protagonista de su proceso de aprendizaje, valorando sus éxitos en lugar de sus fracasos» (Dueñas, 1991: 52).

Desde la Declaración de Salamanca, el objetivo de todos aquellos países que se adhirieron a las declaraciones internacionales, entre ellos España, ha sido desarrollar escuelas que respondan con éxito a las necesidades educativas de todo el alumnado.

Es preciso señalar que el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) no sólo involucra a alumnos/as que presenten alguna discapacidad notoria, sino que también incluye a aquellos niños que tengan dificultades de aprendizajes, retrasos madurativos, alteraciones emocionales, problemas conductuales, etc. Además en la actualidad se considera que los niños superdotados también presentan una NEE.

Dado que el reto planteado anteriormente depende en gran medida del profesorado, el análisis de sus percepciones, actitudes y expectativas son críticas para el desarrollo exitoso de esta política educativa.

La introducción en las escuelas de políticas educativas cada vez más inclusivas han traído consigo cambios importantes en los roles y responsabilidades de los profesionales de la educación. Estos cambios generalmente no se han visto acompañados de un análisis previo de su pensamiento (creencias y actitudes) hacia este proceso, cosa que puede estar comprometiendo seriamente el desarrollo de la inclusión. Dado que la investigación sobre el pensamiento del profesor demuestra que las percepciones y actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio del profesorado ante determinados retos (Richardson, 1996), el estudio de sus actitudes se convierte en elemento determinante para conocer el desarrollo y comprender mejor el comportamiento instructivo del profesor/maestro en el aula.

De acuerdo a lo anterior, en el ciclo de debates organizado por la UNICEF, UNESCO & HINEN (2001), sobre la inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular, uno de los obstáculos para llevar a buen término el proceso de integración, consistiría en la dificultad para lograr un cambio en las representaciones y creencias que tienen los agentes educativos con respecto a las posibilidades de aprendizaje de las personas con discapacidad.



Muchos estudios realizados en torno a las representaciones, creencias y actitudes de los profesores frente a la integración escolar, dan cuenta de que aquello que el profesor piensa sobre integración, se verá reflejado en la puesta en marcha que hace de la misma (Parrilla, 1992). Asumir la diversidad, desde sus diferentes dimensiones, como aquellas de tipo cultural, de capacidades, motivaciones y expectativas, desde los más a menos dotados, como es el caso de los alumnos discapacitados, implica un gran reto, debido al conjunto de creencias, representaciones y estereotipos que maneje la sociedad, de las personas discapacitadas, y, por consiguiente, con las concepciones que se va formando también el profesorado. Las representaciones que tienen los individuos sobre determinado hecho, objeto o persona, en este caso el profesorado que trabaja con niños que tienen discapacidad en el aula común, traspasa la actuación pedagógica, dejando entrever lo que piensan o imaginan sobre estos niños. (Damm, 2009).

Las representaciones y creencias que tenga el maestro en relación a los niños con Necesidades Educativas Especiales sin duda alguna que se verán reflejadas en la actitud que evidencie en el aula. Y es precisamente en relación a este aspecto que se ha puesto de manifiesto como uno de los principales obstáculos para llevar a cabo el proceso de integración (Damm, 2009).

El estudio de las percepciones y actitudes de los maestros/profesores hacia la inclusión del alumnado con NEE se ha realizado de una forma global, sin considerar ni prestar suficiente atención a las condiciones en que ésta se está llevando a cabo en los centros educativos (Chiner, 2011). Por ello, con este trabajo queremos profundizar en el análisis de dichas actitudes atendiendo a aquellos condicionantes o factores que pueden determinar en gran medida su éxito o su fracaso.

Además, hemos incluido el estudio de la opinión y actitudes de los padres y madres al respecto, ya que consideramos que el ambiente familiar, junto con el ambiente escolar, son los referentes más importantes en las primeras etapas educativas.

III. Objetivos

En nuestro trabajo tenemos como objetivos:

- Analizar las actitudes de los maestros y padres/madres frente a la inclusión del alumnado con NEE en las aulas ordinarias.
- Analizar si estas actitudes están relacionadas con aspectos como: tipo de estudios cursados, si tienen niños/as o próximas a ellos niños/as, familiares o conocidos con NEE, el lugar de trabajo, el colegio al que llevan sus hijos, la edad y el sexo.



Asimismo, presentamos nuestras **hipótesis** de partida:

1. A mayor grado de preparación académica, mayor actitud inclusiva.
2. A menor número de habitantes en una población, mayor actitud de inclusión entre los ciudadanos.
3. Aquellos profesores y padres de alumnos de colegios públicos, presentan una actitud más positiva hacia la inclusión.
4. Las mujeres presentan una actitud más inclusiva.
5. A mayor experiencia por parte del profesorado, mayor actitud inclusiva presenta el docente.

IV. Material y método

Muestra

Han formado parte de nuestro estudio un total de 81 sujetos, de los cuales 33 son profesores/as, 26 madres de alumnos/as y 22 padres de alumnos/as.

Todos ellos, son profesores/as o padres/madres de alumnos/as cuyas edades están comprendidas entre los 6 y los 18 años. Este rango de edad comprende los 6-12 de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), más los dos años de margen que el sistema educativo permite alargar la escolarización para poder obtener el título de la ESO.

Instrumento

A los profesores/as que conforman parte de nuestra muestra se les pasó dos cuestionarios. Por un lado, uno respecto a la opinión sobre la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) adaptado de Larrivé y Cook (1979) por Marina Álvarez, Pilar Castro, María Ángeles Campo-Mon y Eva Álvarez-Martino (2005) en su trabajo *Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas*. Este cuestionario se compone de 30 ítems que recogen afirmaciones a las que se ha de contestar en base a una escala Likert de 1 a 5 según su grado de acuerdo o desacuerdo. Los ítems miden actitudes frente a la inclusión de niños/as con NEE en aulas ordinarias.

El segundo cuestionario que se les pasó a los profesores consta de una matriz, donde se presentan ocho ítems que versan sobre la formación/conocimientos que se tiene sobre distintas NEE y el grado de recursos/apoyos que ellos creen que necesitan los alumnos con alguna necesidad en concreto. Estas ocho cuestiones se realizan para cada una de las siguientes necesidades educativas: Dificultades de Aprendizaje/Lectura, Dificultades de Aprendizaje/Matemáticas, Superdotados, Retraso Mental,



Dificultad Visual, Dificultad Auditiva, Dificultad Motórica, Dificultad en Lenguaje, Trastorno Espectro Autista, Trastorno Déficit Atencional y Problemas de Conducta.

Respecto a los padres, se les administró el cuestionario acerca de la opinión sobre la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (adaptado de Larrivé y Cook, 1979) que hemos comentado anteriormente (el mismo que se les pasó a los profesores). En el cuestionario para los padres se modificaron varios términos técnicos para facilitar su comprensión lingüística y que fuera un cuestionario accesible para todos ellos que no se dedican al ámbito de la educación. En todo caso las modificaciones fueron mínimas e insignificativas.

Procedimiento

Una vez preparados los cuestionarios (con las leves modificaciones en el de los padres/madres), se pasó al reparto de los mismos. Para ello, se llevaron personalmente a distintos centros educativos públicos, concertados y privados de la provincia de Castellón y Valencia, a centros particulares y conocidos. En principio los cuestionarios se entregaron tanto en papel como por vía electrónica, a través de Internet, por medio de la opción que facilita Facebook de *Encuesta Fácil*. Esta opción no dio los resultados esperados, ya que las encuestas recibidas por este medio llegaban con algún ítem sin cumplimentar. Por ello, no se tuvieron en cuenta los cuestionarios que se habían respondido por esta vía y seleccionamos únicamente aquellos facilitados y recogidos en papel que estaban cumplimentados correctamente.

Los cuestionarios se llevaron tanto a los centros como a los particulares, y se les dio de tiempo una semana para cumplimentarlos. Cumplido el periodo, se pasó personalmente a recogerlos. De esta manera, hemos de remarcar que los cuestionarios los cumplimentaron sin nuestra presencia, favoreciendo así que las respuestas fueran lo más sinceras posible.

Análisis de datos

Una vez recogidos los cuestionarios, se procedió al vaciado de los datos y a su posterior análisis. Para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 19. Los análisis realizados son descriptivos: frecuencia de cada valor, máximos, mínimos, medias, medianas, moda, varianza y desviaciones típicas. Aunque nos centramos básicamente en la media de los resultados obtenidos.

V. Resultados

215



En primer lugar expondremos los resultados de los cuestionarios cumplimentados por **padres y madres**. Cuando aludimos, únicamente, el término “padres” estamos refiriéndonos a ambos sexos, pero en momentos concretos se hará distinción de los dos sexos (como por ejemplo y más concretamente en el apartado de género) y por ello se especificará la distinción. Los resultados obtenidos son las medias de entre 1 a 5 de puntuación. Las variables son las siguientes:

Estudios realizados

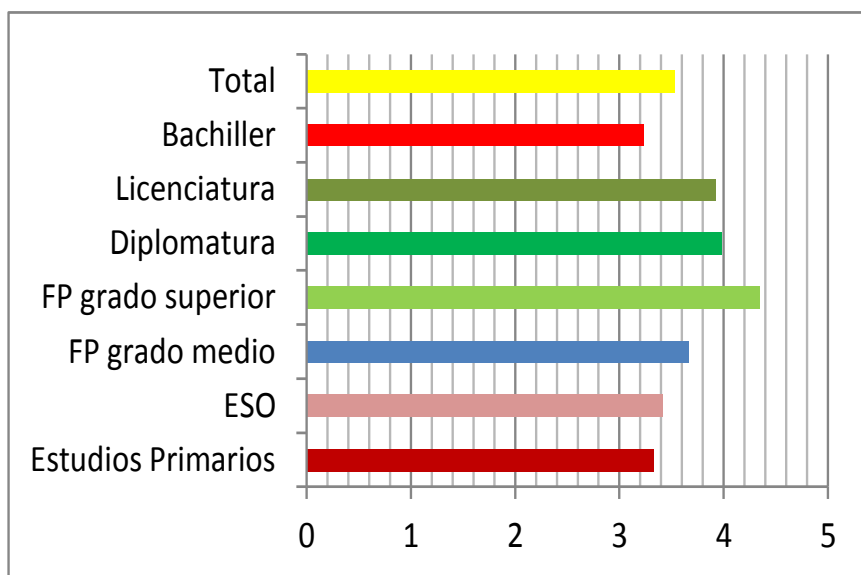


Figura 1. Opinión de padres/madres según los estudios realizados



-Población de residencia:

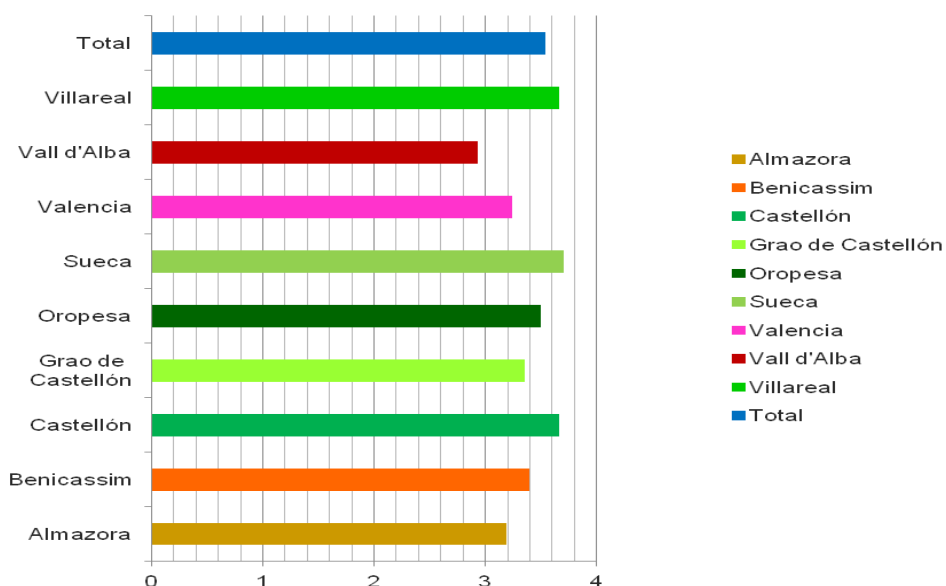


Figura 2. Opinión de padres/madres según la localidad donde residen

Centro donde estudian los hijos e hijas

CENTRO DONDE ESTUDIAN LOS HIJOS	MEDIA DE ITEMS CARÁCTER POSITIVO HACIA DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	MEDIA DE ITEMS DE CARÁCTER NEGATIVO HACIA DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
Público	3,47	2,83
Privado	4,30	1,66
Concertado	3,40	2,97
Total	3,53	2,77

Figura 3. Según el centro donde estudian los hijos e hijas de los padres encuestados, opinión sobre NEE



El género

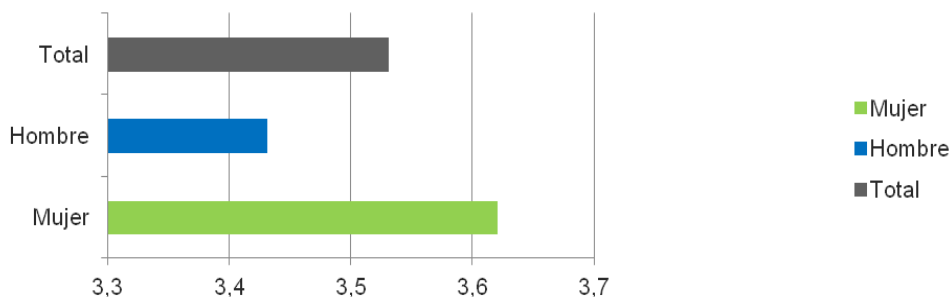


Figura 4. Opinión de NEE según el género de los padres

A continuación expondremos los resultados de los cuestionarios pasados a **profesores**. Así pues este es el segundo bloque importante del análisis realizado, recordando que el primero ha sido el bloque de “padres y madres”. En este apartado también se puntúa entre 1 y 5, según las siguientes variables:

Según el tipo de centro

Dónde ejercen su profesión, la información que tienen sobre las NEE:

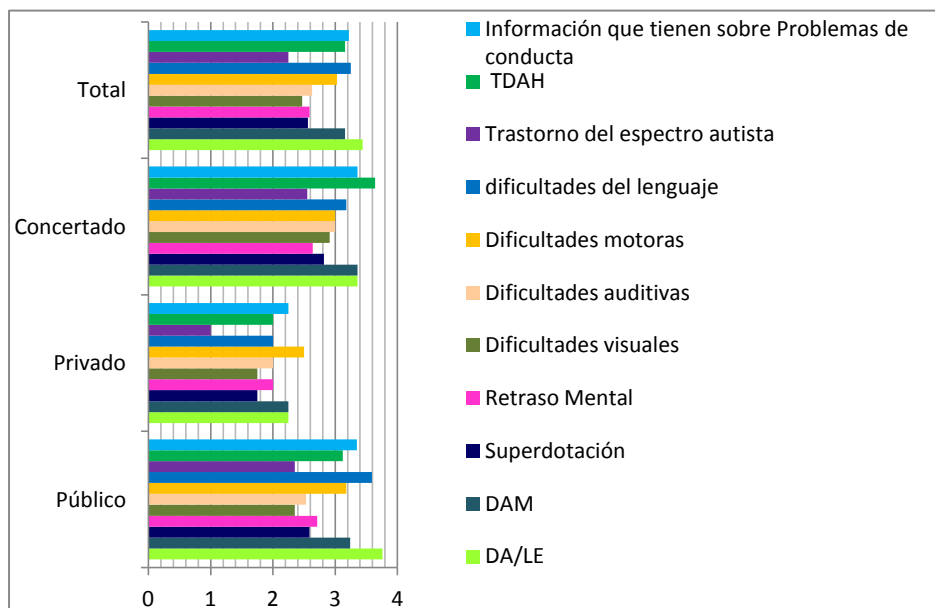


Figura 5. Información que presentan los profesores acerca de las diferentes NEE según el tipo de centro



-El contacto que han tenido con las distintas NEE:

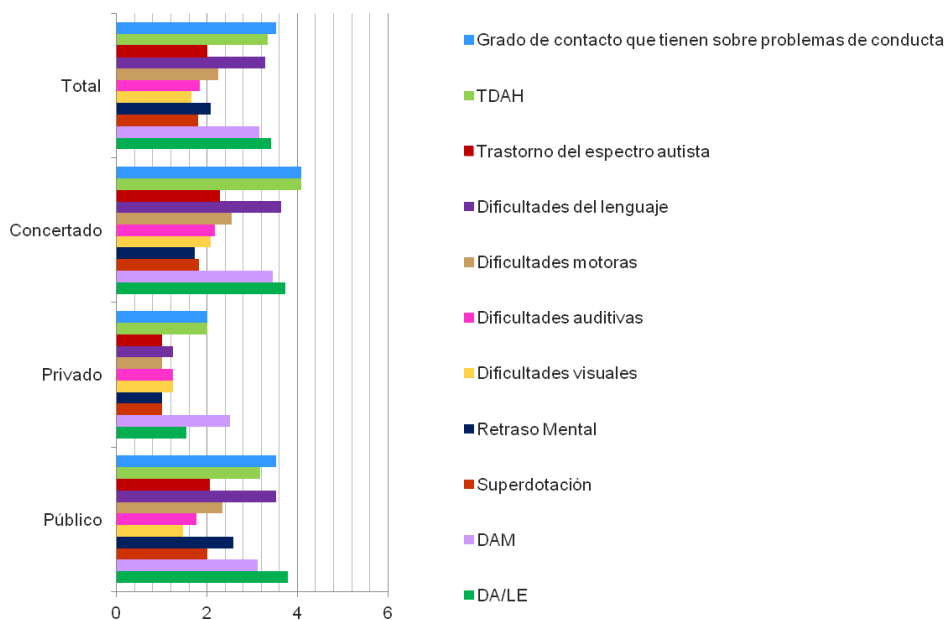


Figura 6. Contacto que los profesores han tenido con las NEE, según la tipología de centro

-El grado de formación que necesitan:

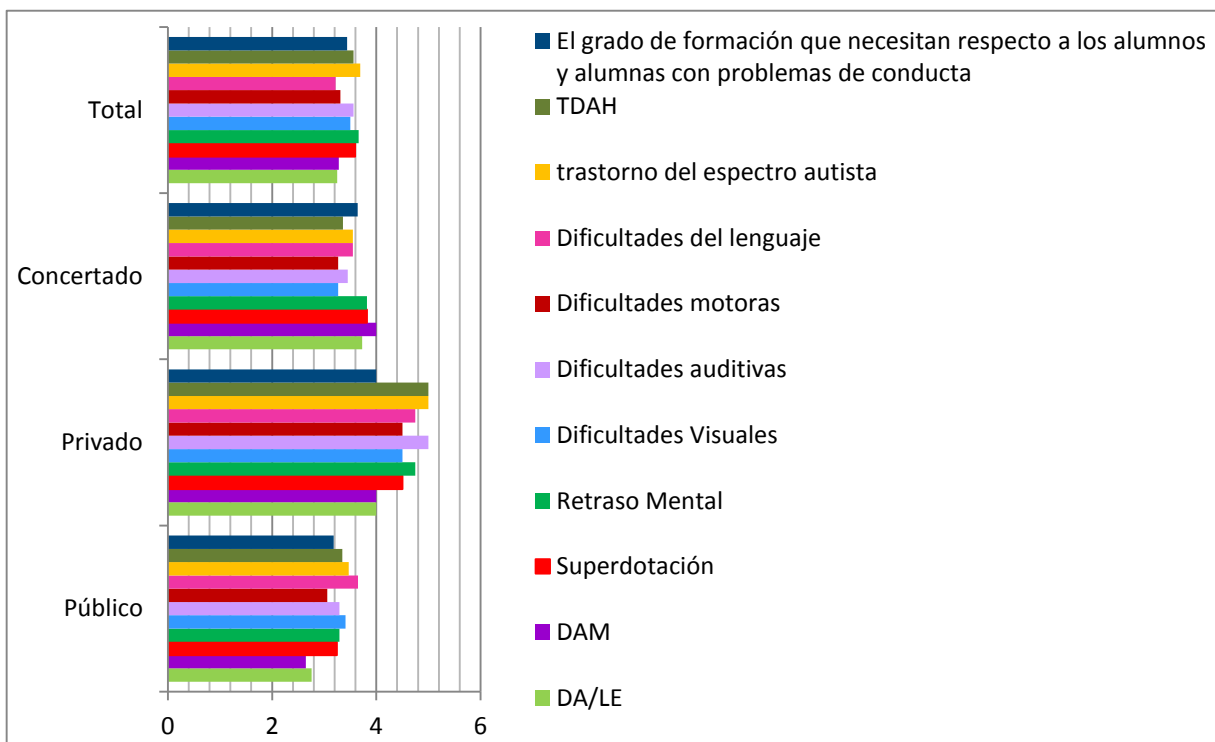


Figura 7. Grado de formación que consideran que necesitan los profesores

-Predisposición a tener en el aula alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje:

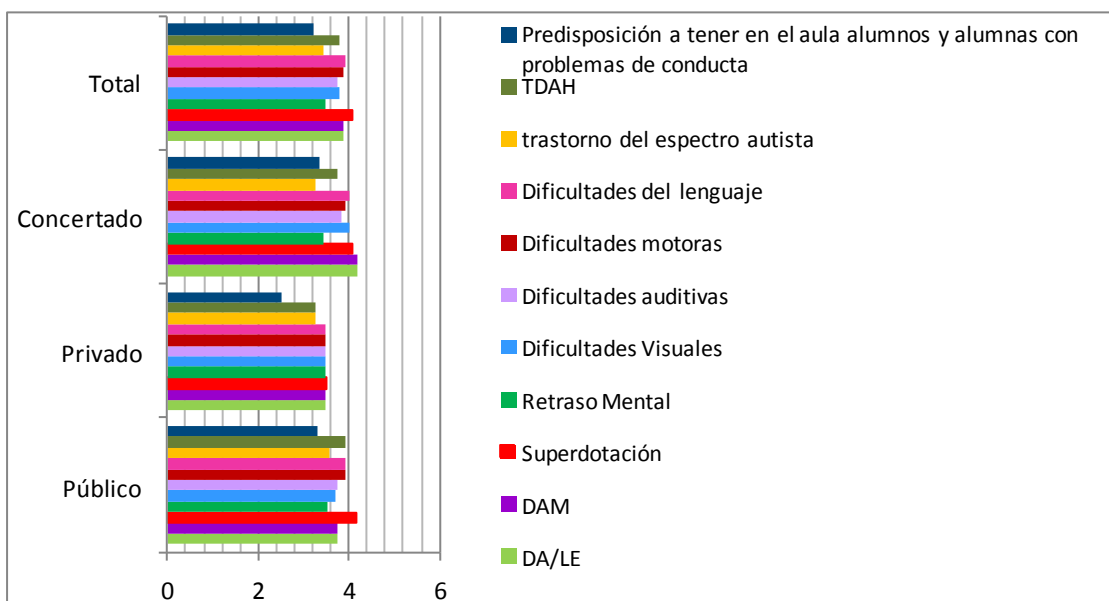


Figura 8. Trato con las diferentes NEE que los profesores han tenido en sus aulas

-El grado de dificultad académica que presentan los niños con las diferentes NEE:

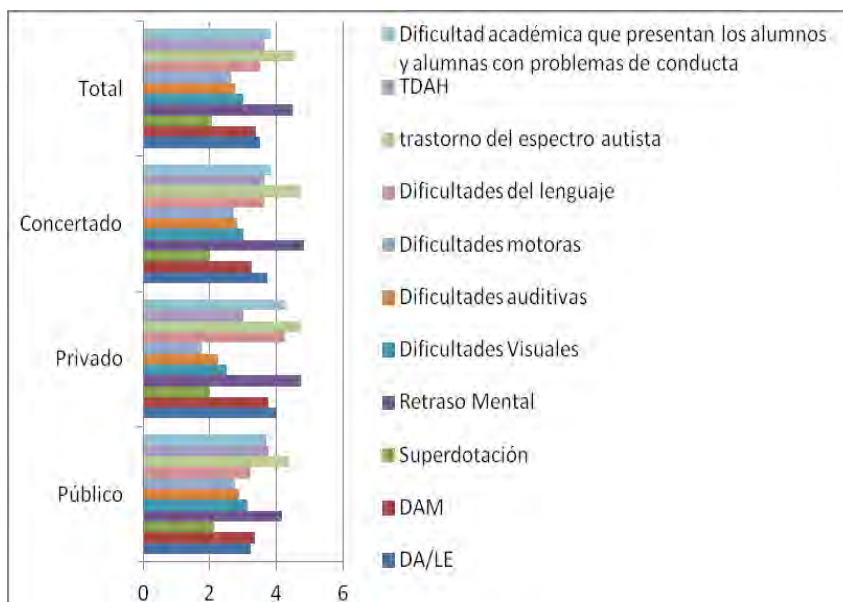


Figura 9. Opinión de profesores según el grado de dificultad académica que presentan los niños con DA



Según la edad del docente:

-La formación que los maestros y maestras tienen sobre NEE:

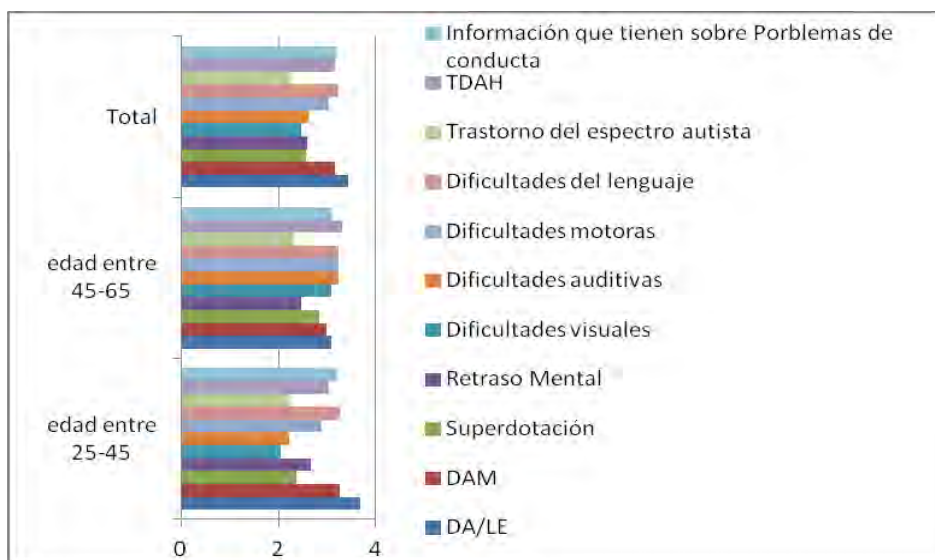


Figura 10. Opinión de profesores según la formación que los maestros y maestras tienen sobre NEE

-Formación sobre NEE que los docentes consideran que necesitan:

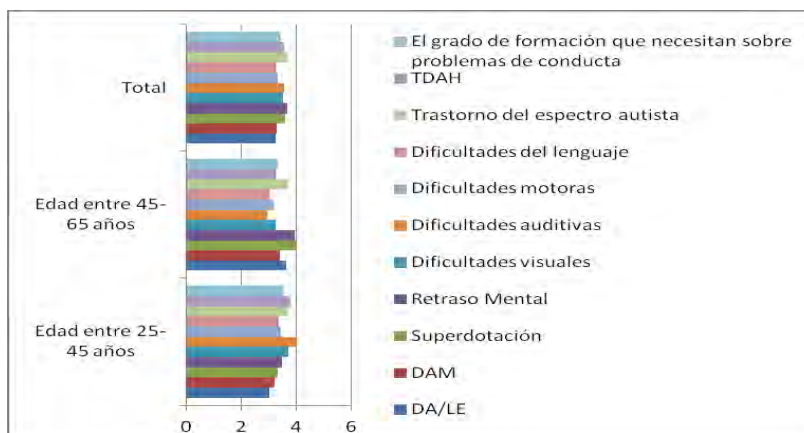


Figura 11. Opinión de profesores según la formación sobre NEE que los docentes consideran que necesitan

VI. Discusión y conclusiones

221



A continuación, presentamos el análisis, discusión e interpretación de los resultados de las encuestas de los **padres y madres**:

-Según los estudios realizados: Observamos que los padres que tienen actitudes más positivas hacia la inclusión de niños y niñas con NEE son los padres y madres cuyos estudios son FP de grado Superior. En contra de nuestra hipótesis inicial que apuntaba a que cuanto menor era el nivel de estudios, menos positiva sería la actitud.

-Según el centro donde estudian los hijos e hijas: Se ha analizado que hay una actitud más positiva en aquellos padres que llevan sus hijos a colegios privados frente a aquellos que llevan sus hijos a colegios concertados. Este resultado también nos ha llamado la atención ya que pensábamos que los padres que llevaban sus hijos a colegios públicos serían los que más predispuestos a fomentar la inclusión de los niños con NEE en el aula ordinaria, pero ya hemos visto que no es del todo así.

-Según el género: Hay tendencia a que las actitudes más positivas sean por parte de las mujeres, verificando nuestra hipótesis inicial. Esto pensamos que puede deberse a que como las mujeres tienen la posibilidad de ser madres, en la mayoría de los casos, creemos que pueden mostrar una actitud más empática y solidaria referente a los problemas genéticos que pueden afectar. Aunque hay que tener en cuenta que la diferencia entre mujeres y hombres no es abismal, siendo ambas actitudes recogidas bastante positivas.

-Según la población de residencia: Los habitantes de Sueca, Castellón y Villareal son los que presentan más actitudes positivas, frente a Vall d'Alba que es la población que presenta las actitudes menos positivas. Estos resultados irían en contra de nuestra hipótesis, ya que pensábamos que las ciudades o pueblos más grandes tendrían actitudes menos positivas frente a los pueblos más pequeños, donde la inclusión podría ser mucho más positiva debido a la ratio de alumnos/as por maestro y por el supuesto vínculo de afectuosidad y cordialidad que tienen los habitantes de un pueblo medianamente pequeño frente a los habitantes de ciudades o grandes pueblos. De entre las conclusiones e interpretación de los resultados de las encuestas de los **profesores y las profesoras**, destacamos:

-Según el centro donde ejercen su profesión, la información que tienen sobre las diferentes dificultades de aprendizaje: Podemos observar a modo general que la NEE de la cual los profesores están menos informados



es el autismo, contrastando así con nuestra hipótesis. El autismo es un trastorno relacionado con la comunicación, más exactamente con la dificultad de establecer comunicación con su entorno, incapacidad de interacción social, que afecta también la imaginación, la planificación y la reciprocidad emocional y evidencia conductas repetitivas o inusuales, por lo tanto la relación profesor/a-alumno/a se hace muy compleja y debe ser estudiada con minuciosidad por parte del primero. Frente a esta necesidad destacan las dificultades en lectura, que son las dificultades de aprendizaje de las que se considera tener más información o se cree que se conocen más a fondo.

Clasificando los centros en privados, concertados y públicos, observamos que los centros privados son los que menos información tienen sobre las NEE, teniendo éstos más conocimiento sobre las dificultades motoras frente al autismo. Los colegios públicos y concertados se mantienen más o menos a la par, aunque en los públicos tienen más información sobre dificultades en la lectura, frente al autismo y las dificultades visuales y en los concertados tienen más información sobre el TDAH frente a al autismo.

Finalmente, podemos destacar que el autismo es la NEE que se considera más desconocida y más lejana a ser tratada de una manera óptima e inclusiva en los centros ordinarios.

-Según el centro analizamos el contacto que han tenido con las diferentes NEE: En este caso observamos que a modo general los colegios concertados son los que han tenido más contacto con alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje, seguido de los públicos, frente a los privados que son los que menos contacto mantienen.

Dentro de los centros públicos la dificultad con la que han tenido más contacto es la relacionada con la lectura frente a las dificultades visuales. Si observamos los centros privados observamos que la dificultad que más se denota es la relacionada con la matemática frente a la superdotación, el retraso mental, las dificultades motoras y el autismo que se observan con escasa puntuación. Contemplando los colegios concertados vemos que las dificultades con la que han tenido más contacto son el TDAH y problemas de conducta frente al retraso mental. El resultado que nos ha salido en los centros concertados quizá sea el que más se acerca a nuestra hipótesis, ya que consideramos que deberían haber tenido todos los centros más contacto con las diferentes dificultades de aprendizaje, y como mínimo, la misma relación que nos da como resultado en los centros de tipo concertado. Otra hipótesis que barajábamos en esta cuestión era que creíamos que en los colegios públicos existía mayor grado de heterogeneidad del alumnado, pero los datos nos muestran otra realidad. Diferente posibilidad es que sí que haya existido esa diversidad pero no se haya sabido diagnosticar adecuadamente.



-Según el centro, el grado de formación que necesitan: Dentro de los centros públicos vemos que se considera que necesitan más formación sobre el autismo frente a las dificultades en matemáticas y en lenguaje. En los centros privados, contemplamos que mantienen que necesitan más formación acerca de las dificultades auditivas, el autismo y el TDAH frente al retraso mental. Y por último los colegios concertados basan su necesidad en las dificultades en las matemáticas con un frente a las dificultades visuales y motoras.

En este mismo apartado, los mismos profesores justifican su propia preparación profesional para diagnosticar una NEE. Según observamos en los datos, los centros públicos son los que consideran que no necesitan tanta formación sobre dificultades de aprendizaje, frente a los colegios privados, en los cuales el profesorado considera que necesita mucha más formación sobre el tema. Vemos, a partir de las tablas anteriores, que son éstos los centros que menos contacto han tenido con alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje. Por esta razón, se puede suponer que, como desconocen el tema, no han podido detectar las distintas dificultades de aprendizaje.

-Según el centro, predisposición que se tiende a tener en el aula alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje: Observamos que los centros concertados tienen más predisposición a tener alumnos y alumnas con NEE en sus aulas y casi a la par con los colegios públicos, frente a los centros privados en los cuales parece que hay menos actitud positiva hacia la inclusión (según observamos en los datos). Podemos observar que la dificultad de aprendizaje más aceptada para la predisposición de las NEE en el aula es la superdotación frente a los problemas de conducta.

En los colegios públicos hay más predisposición por la superdotación frente a las dificultades de problemas de conducta. Dentro de los colegios privados vemos que hay predisposición por todas las dificultades de aprendizaje en casi todas por igual, exceptuando en las dificultades de problemas de conducta que proponen un valor inferior. Y dentro de los colegios concertados observamos que hay más predisposición por las dificultades en matemáticas y lenguaje frente a los problemas de conducta.

Así pues y como conclusión, observamos claramente que la dificultad de aprendizaje más rechazada en el aula es la relacionada con los problemas de conducta, coincidiendo así en las tres tipologías de centro.

-Según el centro el grado de dificultad académica que presentan los niños con las diferentes NEE: En los colegios públicos consideran que el autismo es la NEE que presenta más dificultad académica frente a la superdotación. En nuestra hipótesis inicial no encaja esta suposición ya que la superdotación en la mayoría de los casos se muestra con un fracaso escolar

elevado, ya que es una de las NEE menos diagnosticadas y menos intervenida, como se ha observado anteriormente, con lo cual conlleva una elevada dificultad académica. En el caso de los colegios privados observamos que el autismo y el retraso mental son dos casos en las que el alumno/a presenta una mayor dificultad académica frente a las dificultades motoras. Dentro de los colegios concertados vemos que el retraso mental es que el que más dificultades presenta frente a la superdotación, que es la dificultad más asimilada por el profesorado.

-Según el centro, el grado de dificultad social que tienen los alumnos y alumnas con NEE: Observamos que la dificultad de aprendizaje que causa más dificultad social es el autismo frente a la dificultad en el aprendizaje matemático, que es la que menos dificultad presenta.

En los colegios públicos muestran más grado de dificultad social las NEE de autismo junto con los de problemas de conducta frente a las dificultades en lectura y matemáticas. Dentro de los colegios privados vemos que la necesidad educativa que muestra más dificultad social es el retraso mental frente a la superdotación y las dificultades en matemáticas. En los colegios concertados podemos ver que la NEE que presenta más dificultad social es el autismo nuevamente frente a la dificultad en matemáticas.

Como conclusión en este apartado, podemos observar claramente que la problemática que ocasiona menos dificultad social es la relacionada con las matemáticas, coincidiendo así en las tres tipologías de centros también.

-Según la edad, la formación que los maestros y maestras tienen sobre NEE: El grado de formación es más alto en los profesionales de 46 años o más, que en los de 45 años y menores, apoyando así nuestra hipótesis inicial pero pudiendo ir en contra de suposiciones y pensamientos actuales ya que los mayores de 45 años estudiaron antes y se supone que algunas cosas que han aparecido actualmente se desconocían entonces.

Por otro lado, si hacemos una observación más específica vemos que en el primer grupo (25-45 años) tienen más información sobre las NEE relacionadas con la lectura frente a las dificultades visuales. Y en el segundo grupo (45-65) vemos que tienen más información sobre dificultades lectoras, auditivas y problemas en conducta. Una razón por la que los docentes que se incluyen en este intervalo de mayor edad se consideran mejor formados podría ser porque suelen tener más experiencia y llevan más años en la profesión, y por ello, han tenido mayor posibilidad de encontrarse más casos y han debido aprender a afrontarlos. Por otra parte, no ratifican tener gran experiencia en el caso del autismo.

-Según la edad el grado de contacto que han tenido con las NEE: Grosso modo vemos que los mayores de 45 años han tenido más contacto con

alumnos y alumnas con NEE que los menores de 45, ya que es lógico pensar que los años que llevan ejerciendo la docencia les posibilita el haber tratado con un número mayor de alumnos que en el caso de los menores de 45.

Analizamos que el primer grupo (25-45) ha tenido más contacto con las NEE relacionadas con la lectura frente a la superdotación. Y en el segundo grupo (45-65) observamos que con la DA que han tenido más contacto es con el TDAH frente al autismo, que es con la que menos contacto se ha tenido.

-Según la edad, el grado de formación sobre NEE que los docentes consideran que necesitan: De manera general apreciamos que el primer grupo (25-45) considera que necesita más formación en cuanto a NEE nos referimos, frente al segundo grupo (45-65), aunque sería conveniente puntualizar que la diferencia entre ambos es mínima. De este modo, coincide cuando el segundo grupo de docentes más experimentados opinan que han tenido más relación con las NEE y que, seguramente, en algún momento hayan tenido que ser autodidactas para aprender a tratar ciertas dificultades que para su tiempo han sido “desconocidas”.

Esta investigación nos ha servido para conocer diferentes opiniones acerca de las actitudes que profesores y madres/padres de provincias cercanas a nuestro contexto académico mantienen frente a las NEE.

Respecto a los datos obtenidos, nos llama la atención aspectos como el reconocimiento por parte de los profesores de centros privados, de la escasa formación académica para afrontar y diagnosticar dificultades de aprendizaje en sus aulas, así como su comprensión y positividad hacia la inclusión de alumnos con NEE en las aulas ordinarias. Denotan tener mucha humildad.

Por otro lado, nos ha llamado la atención la actitud positiva hacia la dificultad en el aprendizaje matemático como un problema superable en un aula ordinaria por parte del profesorado. Asimismo, nos ha sorprendido que el autismo esté todavía tan lejano de ser tratado adecuadamente, ya que pensamos que es necesario, en la formación de un docente, recibir información suficiente para saber trabajar con esta dificultad, sobre todo por la importancia en el ámbito comunicativo que afecta al propio individuo y a su contexto y porque cada vez más las leyes educativas, por lo general, exigen un mayor grado de inclusión en las aulas. Con esta pequeña muestra de encuestados, hemos podido percibir que la sociedad de hoy en día valora la inclusión de dichos niños y niñas en las aulas ordinarias, porque se piensa que como mejor se aprende es entre iguales, de niño a niño, pero su relación escolar no tiene nada que ver con que dispongan distintas capacidades académicas y/o sociales. Aunque por otro lado, se considera que todavía existen prejuicios preestablecidos que coaccionan el posible establecimiento de ambientes más inclusivos en



nuestra sociedad actual. Hemos podido valorar también, la creencia de que ahora hay más niños con NEE que hace 30 años, pero esto no sería del todo correcto si observamos los porcentajes, hipotéticos, de población con problemáticas de este tipo en épocas anteriores. Sí se puede admitir que ahora existen muchos más métodos y conocimientos para detectar estas necesidades educativas. Así pues, esta podría ser la razón que apoya la creencia de que ahora hay más niños y niñas con NEE: porque se diagnostican mejor.

Indicar finalmente que aunque los resultados de la presente investigación entendemos que no pueden generalizarse, pensamos que deben contribuir a una reflexión sobre la reconstrucción de las concepciones de los profesores a la luz del actual sistema educativo. Además, pensamos que esta contribución debería ser un elemento revitalizador que potencie la inclusión de los alumnos con NEE.

El concepto de educación especial ha estado sometido a diferentes cambios, como no podía ser de otra manera, que afecta no sólo a los aspectos teóricos sino y, sobre todo a la dimensión práctica, a la forma de abordar la inclusión en el aula ordinaria, así como a la forma de abordar la atención a la diversidad desde las diferentes responsabilidades. Es decir, se piensa que los alumnos, todos los alumnos, deben ser considerados como sujetos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser atendidos, de acuerdo con sus características, de una forma individualizada en los centros y aulas, facilitándoseles el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como su desarrollo personal, tanto en el centro como en la sociedad.

VII. Bibliografía

ÁLVAREZ, M., et al. (2005): «Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas», *Psicothema*, vol. 17, nº 4, 601-606.

BAILÓN, A. (2011): «El papel de los padres en el tratamiento de la dislexia», Logopedia y pedagogía, Granada

CHINER, E. (2011): «Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula», Tesis doctoral, Universidad de Alicante.

CORREIA, L. M. (1997): *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto Editora, Porto.



DAMM, X. (2009): «Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades Educativas especiales al aula común», *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3 (1), 25-35.

DUEÑAS, M.L. (1991): *La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica*, UNED, Madrid.

FALCAO, I. J. (1992): *Crianças sobredotadas. Que Sucesso Escolar?*, Edições ASA, Rio Tinto.

PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la Integración Escolar: investigación y formación*, Cincel, Buenos Aires.

RICHARDSON, V. (1996): «The role of attitudes and beliefs in learning to teach». En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, New York.

ROSALES, C. (1988): «El profesor ante la integración de niños deficientes: actitudes, actuación, preparación», *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, 4-5, Universidad de Salamanca, Salamanca.

SÁNCHEZ, A. (2011): «Actitud de los profesores y terapeutas ocupacionales en formación hacia las dificultades de aprendizaje y la discapacidad», Resumen de proyecto. Universidad Central. Santiago de Chile.

STAINBACK, W. y STAINBACK, S. B. (1990): *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*, Paul H. Brookes, Baltimore

UNESCO (1994): «Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales», París.

UNICEF (2001): «Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas». En HINENI, UNESCO y UNICEF. *Ciclo de debates: Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*, Santiago de Chile.



Inteligencia Emocional y Bienestar Subjetivo: un estudio en adolescentes

Veronica Andrés Cruz
veronicaandrescruz@gmail.com

I. Resumen

230



En el presente estudio se pretende conocer la relación existente entre la Inteligencia Emocional (IE) y el Bienestar Subjetivo (BS), para saber si los adolescentes con mayor Inteligencia Emocional muestran un mayor Bienestar Subjetivo. Para ello, se ha aplicado el test MSCEIT para medir la IE y el test EBP para medir el Bienestar Subjetivo, estos han sido aplicados a 40 alumnos/as que cursan primer curso de Bachillerato. Los análisis estadísticos utilizados para dar respuesta a las hipótesis planteadas, han sido: descriptivos de las escalas para ambos test, comparación de medias y análisis correlacional entre ambos test. Además, plasmamos las diferencias entre género para ambos test. Los resultados obtenidos, en relación al objetivo planteado, nos muestran que no existe una clara influencia entre el nivel de IE y el BS. Otro aspecto importante obtenido es el análisis del BS y la IE por separado. En el caso del BS, vemos como es bajo para nuestros participantes. Esto se debe a la etapa de incertidumbre en la que se encuentran ya que, en esta etapa aparecen las primeras dudas en cuanto a su futuro académico y laboral, lo que puede desencadenar en estados de rumiación, baja autoestima, y como consecuencia puede producir un bajo bienestar. Por el contrario, en la IE obtenemos altas puntuaciones para su edad, hecho positivo para el alumnado. Estos resultados pueden ser de gran importancia para el ámbito educativo, ya que con frecuencia se ponen en práctica programas para fomentar el bienestar y la IE, en los que no se obtienen los resultados esperados.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Bienestar Subjetivo, adolescentes, género, MSCEIT, EBP.

II. Introducción

El objetivo principal de este trabajo de investigación ha sido conocer la relación existente entre la Inteligencia Emocional y el Bienestar Subjetivo. En el caso de la IE sería importante que el lector conociera los beneficios que aporta. Así, la IE aporta beneficios a la salud de los adolescentes a nivel emocional (López-Zafra y Jiménez, 2009). Tiene carácter protector en las conductas de riesgo, les ayuda a vencer las presiones del grupo de referencia para evitar el consumo y la adicción a las drogas (Trinidad y Johnson, 2002), la adquisición de la IE en la educación infantil tiene efecto preventivo de conductas desadaptativas en su futuro como adolescentes (Vallés, 2011), la baja IE puede ser un factor de la aparición del bullying (León, 2009) y los comportamientos delictivos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). En el ámbito de las relaciones interpersonales, se ha visto como puede favorecer a que se tengan buenas relaciones interpersonales y mayores apoyos sociales (Ciarrochi y otros, 2001).



Este trabajo pretende dar a conocer la situación real en cuanto a la facilidad y al estado emocional de los adolescentes. Para así, dar pistas a los profesionales de la educación a la hora de adecuar programas emocionales. Puede ser que este tema parezca abstracto o algo irreal, pero creemos que este artículo puede dar muchas pistas a la hora de tratar con el alumnado que en breve deberá elegir su futuro y se enfrenta a una de las etapas que puede marcar su futuro profesional. Los estudiantes a los que hacemos referencia, son los que cursan primer curso de Bachillerato. En esta etapa aparecen las primeras dudas en cuanto a su futuro académico y laboral, lo que puede desencadenar en estados de rumiación, baja autoestima, lo que puede producir un bajo bienestar. Creemos que estos aspectos emocionales deben ser tenidos en cuenta a la hora de trabajar con el alumnado y crear un ambiente positivo que fomente el bienestar.

También vemos como se han realizado muchos trabajos sobre IE y BS, pero estos han tratado los dos temas por separado o se ha evaluado un aspecto, y no se han centrado en nuestro grupo de edad, 17-19 años. Además, pretendemos que este trabajo sea de ayuda en el ámbito educativo. Ya que se ha visto que, si los programas de educación emocional y de prevención de conductas disruptivas están poco coordinados por el profesorado, no son evaluados, ni se lleva ningún control sobre su efecto en el alumnado, su impacto es nulo sobre la conducta del estudiantado y es poco probable que sus efectos se mantenga en el futuro (Greenberg y otros 2003).

Marco Teórico

Consideramos imprescindible definir los dos términos en los que se basa nuestro estudio. En el caso de la IE encontramos dos modelos principales, que la definen, estos son:

Modelo de rasgos o mixtos: concibe la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y habilidades cognitivas (Goleman, 1995). La más conocida de las propuestas y con la que se populariza el término es la de Goleman (1995), pese a haber tenido mucho éxito, este modelo carece de rigor científico y se basa en rasgos de personalidad positivos. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009).

Modelo de habilidad: es el propuesto por Salovey y Mayer, los cuales interpretan la IE como una inteligencia basada en el uso de las emociones de forma adaptativa y su aplicación a nuestro pensamiento (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). No conciben la IE como un rasgo de personalidad, sino como una habilidad cognitiva que facilitan la adaptación de nuestras emociones al medio, para tener mayor bienestar (Vallés, 2007). Este modelo concibe la IE como el dominio de *cuatro habilidades emocionales*: 1) *Percepción, evaluación y expresión*



emocional; 2)Facilitación emocional;3) Comprensión emocional y 4)Regulación emocional. En el presente estudio, nos hemos basado en el modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey porque ha mostrado mayor validez que los otros modelos, su planteamiento es el que mejor relación ha revelado con otros tipos de inteligencias.

El término Bienestar Subjetivo o hedónico se encuadra en el marco teórico de la Psicología Positiva (Seligman, 1998), la cual se centra en aspectos tales como las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos (fortalezas y virtudes), sus efectos y las instituciones que facilitan su desarrollo. se relaciona con la consecución de estados afectivos positivos, la evitación de los negativos y la satisfacción vital.

Si nos planteamos la relación que tienen estos dos conceptos de estudio, encontramos evidencias empíricas que los relacionan. Así, se ha demostrado que niveles bajos de IE pueden llevar a una alta sintomatología depresiva, ya que los sujetos con alta IE son capaces de disminuir la intensidad y frecuencia de los estados de ánimo negativos provocados por acontecimientos cotidianos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Por el contrario, una elevada IE, está asociada con indicadores positivos de bienestar y ajuste psicológico, mayor satisfacción vital (Extremera, y otros (eds.) 2009) como una alta autoestima (Echevarría y López-Zafra, 2011; Rey, y otros, 2011), una satisfacción vital mayor (Extremera, Durán y Rey, 2009) y mayores niveles de felicidad subjetiva y bienestar (Augusto y otros, 2011; Extremera y otros, 2011). Además, la capacidad, para atender a los estados afectivos, reconocer los propios sentimientos y reparar las emociones es necesaria para un buen funcionamiento, son esenciales para el afrontamiento adaptativo al estrés y la mejora del bienestar emocional (Salovey, y otros, 1999).

III. Objetivos

El objetivo principal que nos planteamos es conocer la relación existente entre la IE y el Bienestar Subjetivo. Como objetivos específicos nos planteamos:

- Estudiar la relación existente entre la IE y el Bienestar Subjetivo, para los sujetos que componen nuestra muestra.
- Comprobar si las escalas del test MSCEIT, correlacionan significativamente con las escalas de bienestar subjetivo y material del cuestionario EBP (Escala de Bienestar Psicológico).
- Comprobar si existen diferencias significativas entre sexos en cuanto a la IE y al BS.

IV. Hipòtesis

233



Las hipótesis que nos planteamos en la presente investigación son las siguientes:

- H1: Existe una correlación positiva entre el nivel de IE y el nivel de Bienestar Subjetivo.
- H2: Los hombres obtendrán un mayor nivel de Bienestar Subjetivo que las mujeres.
- H3: Se obtendrán puntuaciones más altas de IE en mujeres.

V. Material y método

a) Participantes y procedimiento

Debido a nuestro interés de conocer la IE y el BS en la población adolescente. Además, teniendo en cuenta las variables de estudio, decidimos tomar datos de una muestra compuesta por 40 alumnos de primer curso de bachillerato, de los cuales el 14 (36,6%) son hombres y 26 (63,4 %) mujeres. Su rango de edad es de 17 a 18 años.

Para realizar la presente investigación seguimos los siguientes pasos: Se habló con la orientadora sobre el trabajo a realizar para que lo comunicara al equipo directivo y a los padres del alumnado. La aplicación de los cuestionarios se realizó en una sola sesión y en grupo, durante la sesión de tutoría. Al alumnado se le indicó que el objetivo del estudio era el conocimiento de su situación de su estado emocional y su bienestar subjetivo, se indicó que las respuestas eran de carácter anónimo y confidencial. Durante la sesión, se hicieron las aclaraciones oportunas cuando los participantes presentaban dudas. Tras la recogida de información, se procedió a la corrección de los cuestionarios. En el caso del test MSCEIT, ésta se ha realizado a través de Internet. En el caso del test EBP, la puntuación se obtuvo de forma manual, sumando las puntuaciones obtenidas. El análisis de las puntuaciones obtenidas se hizo mediante el paquete estadístico SPSS.

b) Instrumentos

Para evaluar la Inteligencia Emocional se utilizó la adaptación española de Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal del test de Inteligencia Emocional MSCEIT (2009). (Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso). Esta prueba ha sido elegida porque muestra una fiabilidad alta y es una prueba validada. El MSCEIT está compuesto por 141 ítems y está

diseñado para medir las cuatro áreas principales de la inteligencia emocional, según el modelo de Mayer y Salovey. Se evaluó el nivel de Bienestar Subjetivo de los adolescentes mediante la Escala de Bienestar Psicológico (EBP) de José Sánchez-Cánovas (1998). Esta prueba ha sido elegida porque muestra una fiabilidad alta y es una prueba validada. Está formada por 65 ítems, con valoraciones que van desde 1 a 5. Esta prueba consta de cuatro subescalas: 1) subescala de bienestar psicológico subjetivo; 2) subescala de bienestar material; 3) subescala de bienestar laboral y 4) subescala de relaciones con la pareja. De acuerdo con la muestra y el objetivo de nuestro estudio, aplicamos las escalas de Bienestar psicológico subjetivo y de Bienestar material.

VI. Resultados

a) Escala de Bienestar Subjetivo (EBP): Análisis descriptivos

A continuación, en la **Tabla 1** se muestra el resumen de casos del total de los participantes, la muestra se ha dividido por género, mostrando las puntuación Media, el nivel de significación, el número de sujetos, la puntuación T y la Desviación Típica (DT) obtenida de la Escala Bienestar Psicológico (EBP). Para conocer las diferencias significativas entre sexos, hemos realizado una prueba T para muestras independientes, tras realizar este análisis estadístico obtenemos la significación que es el valor que nos determinará si existen diferencias entre sexos.

Tabla 1. Medias, DT y prueba T para muestras independientes

	Género	N	Media	DT	T	Sig.
Bienestar Subjetivo	Hombre	14	114,6429	11,01473	-,170	,866
	Mujer	26	115,4615	16,04551		
Bienestar Material	Hombre	14	37,2857	6,24412	-1,201	,237
	Mujer	26	39,8462	6,52805		
Total	Hombre	14	151,9286	15,59321	-,333	,741
	Mujer	26	154,0000	20,20495		

En el caso de la Escala de Bienestar Subjetivo no encontramos diferencias significativas ($\alpha=.866$, $p>.05$). En el caso de la escala de Bienestar Material no se encuentran diferencias significativas ($\alpha=.237$, $>.05$), las medias de hombres y mujeres no difieren. En cuanto a la puntuación total, que resulta de la suma de las escalas anteriormente explicadas tampoco se obtienen diferencias significativas ($\alpha=.741$, $p>.05$), las M para



ambos sexos son muy parecidas no difieren en cuanto a su puntuación. Los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta al género.

En el planteamiento de la investigación, esperábamos obtener que la muestra de hombres obtenga mayores puntuaciones en esta prueba porque tiene un mejor autoconcepto y se valoran a sí mismos de una forma más positiva, como muestra Rodríguez. A (2005), en su investigación realizada con una muestra parecida en cuanto rango de edad. En las investigaciones realizadas por Lucero y Cornejo (2005); y Fernández, C. y Polo, M. T. (2010) también muestran puntuaciones de bienestar más bajas las mujeres, como resultado de mayores preocupaciones.

b) Resultados del test MSCEIT: Análisis descriptivos

A continuación, en la **Tabla 2** se muestra el resumen de casos del total de los participantes divididos por género; se muestra la puntuación Media, el nivel de significación, el número de sujetos, la puntuación T y la Desviación Típica (DT) obtenida en el test MSCEIT para cada una de las áreas y ramas. Para conocer las diferencias significativas entre sexos, hemos realizado una prueba T para muestras independientes, tras realizar este análisis estadístico obtenemos la significación que es el valor que nos determinará si existen diferencias entre sexos.

Tabla 2. Medias, DT y prueba T para muestras independientes

	Género	N	Media	DT	T	Sig.
CIE	Hombre	14	98,4286	11,07814	-,680	,501
	Mujer	26	101,3846	14,06009		
CIEX	Hombre	14	103,7143	16,26430	1,064	,294
	Mujer	26	99,0000	11,57929		
CIES	Hombre	14	95,9286	9,03382	-1,633	,111
	Mujer	26	104,0385	17,28926		
CIEP	Hombre	14	106,2857	17,73058	,698	,489
	Mujer	26	103,1154	11,03568		
CIEF	Hombre	14	98,3571	9,11978	1,241	,222
	Mujer	26	94,1154	10,87870		

CIEC	Hombre	14	95,2143	8,22920	-1,192	,241
	Mujer	26	100,6154	15,77359		
CIEM	Hombre	14	96,7857	10,47472	-1,775	,084
	Mujer	26	105,7308	17,14773		

Las mujeres han obtenido una puntuación media mayor en la escala total (CIE), aunque las diferencias son mínimas, tras ver los niveles de significación para esta escala, vemos como no se obtienen diferencias significativas entre hombres y mujeres ($\alpha=.501$, $p>.05$). Por lo que, no podemos decir que la puntuación de las mujeres difiere de la de los hombres. En el área experiencial (CIEX) los hombres obtienen una puntuación media de 103.71 y una DT de 16.26; a diferencia de las mujeres que obtienen una puntuación media de 99.00 puntos y una DT de 11,58; pese a ser una diferencia muy pequeña, esto nos puede indicar que en nuestra muestra los hombres tiene mayor capacidad para comparar la información emocional con otros tipos de experiencias sensoriales como pueden ser los colores o sonidos. Tras el análisis de significación vemos que las diferencias que se obtienen entre sexos no son significativas ($\alpha=.294$, $p>.05$). En cuanto al área estratégica (CIES), los hombres obtiene una puntuación M de 95,93 y una DT de 9,03 y las mujeres obtienen una puntuación M de 104,04 y una DT de 17,29. Las diferencias entre medias son muy pequeñas, vemos el análisis de significación($\alpha=.111$, $p>.05$), tras este análisis interpretamos que no existen diferencias entre sexos.

Tras haber analizado las puntuaciones de área obtenidas pasaremos a las puntuaciones de rama. Así, empezaremos con la rama de Percepción Emocional (CIEP), las puntuaciones obtenidas por los hombres han sido superiores Pero la diferencia con las mujeres es muy poca, tal y como nos indica la media. En este caso los hombres tienen mayor habilidad para prestar atención y decodificar las señales emocionales del tono de voz, expresiones artísticas y faciales de los sujetos. Aunque, estos datos no son significativos, ya que el análisis de significación no nos muestra diferencias significativas entre sexos ($\alpha=.489$, $p>.05$).

En el caso de la facilitación emocional (CIEF), los hombres han obtenido puntuaciones mayores en muy pocos puntos, en este caso las mujeres han obtenido una puntuación media de 94,12 y los hombres de 98,36. Así, los hombres tienen mayor capacidad para utilizar las emociones para solucionar problemas, tomar decisiones, concentrarse, razonar de forma efectiva. Como señalábamos, las medias no difieren y tras el análisis de significación comprobamos que no existen diferencias significativas entre sexos ($\alpha=.222$, $p>.05$).



En cuanto a la rama de Comprensión emocional (CIEC), las mujeres obtienen puntuaciones mayores a los hombres, lo que nos muestra que las mujeres tienen mayor capacidad de etiquetar las emociones de forma más eficaz; conocen en que tipo de emociones pueden desencadenar las situaciones. Tras el análisis de significación vemos que las diferencias que se obtienen entre sexos no son significativas ($\alpha=.241$, $p>.05$).

Por último, en la rama de Manejo emocional (CIEM), las mujeres puntúan más alto que los hombres; con una puntuación media de 105,73 puntos y los hombres con 96,79 puntos. Esta puntuación es la que muestra mayor diferencia de las obtenidas en las ramas y en las tareas. Lo que muestra que, las mujeres tendrán mayor capacidad para manejar las emociones de forma óptima, serán capaces de utilizar sus sentimientos para tomar mejores decisiones y no reprimirán sus sentimientos. Para asegurarnos de que existan diferencias significativas entre sexos miramos el nivel de significación que hemos obtenido, vemos que no hay diferencias significativas entre sexos ($\alpha=.084$, $p>.05$).

c) Relaciones entre el test MSCEIT y la escala EBP: Análisis correlacionales

Hemos realizado un análisis de correlación de Pearson para comprobar si los sujetos que obtengan mayores puntuaciones en el test MSCEIT también mostrarán unas mayores puntuaciones en el test de bienestar EBP. Se han obviado las variables, sexo y edad, ya que la edad de los sujetos no varía y en cuanto a sexos la muestra de hombres es inferior a la de las mujeres.

Tabla 3. Correlaciones test MSCEIT y EBP

	Cie	Ciex	Cies	Ciep	Cief	Ciec	Ciem	Cara	dibu	Faci	Sens	Cam	Com	man	emo
B. Sub.	,119	,120	,142	,105	,067	,151	,069	-,193	,216	-,042	,169	-,006	,254	,014	,126
B.Mate.	,281	,201	,327*	,251	,067	,262	,295	-,049	,349*	-,192	,292	,164	,261	,199	,374*
Total	,224	,221	,214	,220	,136	,184	,161	-,161	,342*	-,050	,263	,050	,242	,061	,265

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Tras analizar los resultados, obtenemos que la subescala de bienestar material correlaciona con el área estratégica ($r=.327$, $p<.05$). Además, muestra relaciones significativas con la tarea dibujos ($r=.349$, $p<.05$), esta tarea se encuentra dentro de la rama de percepción emocional; la escala de bienestar material también muestra relaciones significativas con la



tarea relaciones emocionales ($r = .374$, $p < .05$), esta tarea forma parte de la rama manejo de emociones. La puntuación total que comprende la suma total de las subescalas bienestar subjetivo y bienestar material correlaciona con la tarea dibujos ($r = .342$, $p < .05$).

Los resultados obtenidos tras el análisis correlacional no nos muestran una relación desde el ámbito emocional como se esperaba, ya que las puntuaciones obtenidas en la escala de Bienestar Subjetivo no han correlacionado con ninguna puntuación obtenida por el alumnado en Inteligencia Emocional.

VII. Discusión y conclusiones

El objetivo del estudio es conocer si el alumnado con alta puntuación en Inteligencia Emocional también muestra un mayor nivel de bienestar subjetivo. A continuación, se muestran la discusión de los resultados para cada hipótesis planteada:

La primera hipótesis tenía como objetivo demostrar que existe una correlación positiva entre el nivel de IE y el Bienestar subjetivo (Brackett y Mayer, 2003; Brackett et al., 2006) esta hipótesis no se da en nuestro estudio, esto podría ser debido a que tenemos una muestra pequeña en comparación a los estudios realizados por estos autores. Tras el análisis de correlación, vemos como las escalas de Bienestar Material y Subjetivo del test EBP no correlacionan con las ramas del test MSCEIT. Pese a esto, encontramos que la escala de Bienestar Material correlaciona con el área estratégica, la tarea dibujos y las relaciones emocionales. También encontramos correlación positiva entre la escala total del test EBP con la tarea dibujos del test MSCEIT.

Es importante tener estos aspectos en cuenta, el área estratégica evalúa la capacidad del sujeto para comprender y manejar las emociones sin percibir ni experimentar necesariamente los sentimientos correctamente. Indica la precisión con que el sujeto comprende el significado de las emociones y cómo puede manejar las propias emociones y las de los demás. La tarea dibujos evalúa la capacidad de percibir emociones a través del arte. La tarea relaciones emocionales forma parte de la escala manejo emocional de test, esta tarea concreta evalúa la capacidad del sujeto para incorporar emociones en el proceso de toma de decisiones que implican a otras personas. Por ello, que los participantes puntúen alto en bienestar material puede significar que los sujetos tengan una buena capacidad para comprender y manejar sus emociones, tengan una buena precisión para comprender el significado de sus propias emociones y el de los demás. Además, pueden ser buenos percibiendo emociones en manifestaciones artísticas y que tengan una buena capacidad de toma de decisiones cuándo éstas impliquen a otros sujetos.



La segunda hipótesis planteada es que los hombres obtendrán un mayor nivel de Bienestar Subjetivo que las mujeres, tal y como mostraba la investigación realizada por Rodríguez (2005) en una muestra muy parecida a la nuestra. En su investigación, atribuía un mejor Bienestar Subjetivo a los hombres, debido a un mejor autoconcepto físico positivo, lo que aporta a los hombres mayor seguridad. Nuestros resultados no van en esta línea, esto puede ser debido a que nuestra muestra es muy inferior a la utilizada por Rodríguez (2005), en su caso fue de 540 estudiantes. Por otra parte, Cornejo y Lucero (2005) y Fernández, C. y Polo, M. T. (2011), también mostraban unas puntuaciones inferiores en el caso de las mujeres para el Bienestar Subjetivo, en este caso, las puntuaciones bajas por parte de las mujeres eran atribuidas a que muestran mayores preocupaciones.

La tercera hipótesis que nos planteamos en este estudio es que las mujeres obtendrán puntuaciones más altas que los hombres en el test MSCEIT. En nuestro estudio esta hipótesis no se cumple, las puntuaciones para hombres y mujeres no muestra diferencias significativas. En nuestro estudio vemos como tanto hombres como mujeres, se encuentran en un nivel competente de IE, lo que se traduce en una habilidad suficiente para desenvolverse con éxito para reconocer, percibir, comprender y regular sus emociones, las de las personas que les rodean y las que el ambiente les exigen para tener un comportamiento adaptativo. Los resultados obtenidos en esta hipótesis no irían en la línea de los obtenidos por Fernández-Berrocal y Extremera (2009), cuando validaron el test con la muestra española. Estos resultados estarían en la línea de los encontrados por Salvador y Morales (2009), estos autores no encontraron diferencias significativas en IE utilizando el test TMMS (instrumento de medida del modelo de habilidad de Mayer y Salovey), entre hombres y mujeres mexicanos con edades comprendidas entre los 22 y los 58 años.

Puede ser muy positivo que en nuestro estudio no se aparezcan diferencias entre sexo, en investigaciones anteriores se dan diferencias que podrían ser debidas a la crianza diferenciada entre hombres y mujeres, criándose éstas en las competencias interpersonales, mayores capacidades afectivas, que en el caso de los hombres no se creen necesarias (Candela et, al. 2002). Estos autores, hacen un análisis sobre tres investigaciones en las que no se encuentran diferencias significativa entre hombres y mujeres en IE.

Tras los resultados, vemos que en el caso de nuestros participantes se debería mejorar el aspecto del Bienestar subjetivo, ya que sus puntuaciones son medias. Nuestros participantes se encuentran en una etapa de incertidumbre, debido al nivel de estudios en el que se encuentra, ya que están cursando primer curso de bachillerato y en esta etapa aparecen las primeras dudas en cuanto a su futuro académico y laboral, lo que puede desencadenar en estados de rumiación, baja



autoestima, lo que puede producir un bajo bienestar. Por ello, sería interesante adecuar el programa de Palomera, R. (2009).

En el caso de la IE los participantes tienen puntuaciones altas para su edad, hecho positivo para el alumnado. Por ello, sería muy bueno que tras este estudio se dieran pistas al centro de cómo adaptar un material de educación emocional para el alumnado de bachillerato y de último ciclo de Educación Secundaria para que el bienestar del alumnado se incrementara, ya que en estos grupos de edad no se sigue ningún material específico. Se buscarían actividades para crear un ambiente de clase positivo, que incrementaran la autoestima, el afecto positivo, actividades reforzantes, tanto para el profesorado como para el alumnado. Unas pautas interesantes para el alumnado y profesorado serían las propuestas por Colom y Froufe (199), los cuales consideran importante plantear actividades, tanto para el alumnado como para el profesorado, estos autores creen que el alumnado imita a sus profesores/as.

VIII. Bibliografía

AUGUSTO, J. M. y otros (eds.) (2011). Does Perceived Emotional Intelligence and Optimism/pessimism Predict Psychological Well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474.

BOYATZIS, R., y otros (eds.) (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (Eds.). En Bar-on, R. y Parker, J. D. A. (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

BRACKETT, M. A. y otros (eds.) (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.

BRACKETT, M. y otros (eds.) (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.

CANDELA, A., y otros (eds.) (2002). Inteligencia Emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5 (10). <http://reme.uji.es/articulos/acandc2272105102/texto.html>

CANESSA, B. (eds.) (2000). Adaptación española "Escalas de afrontamiento para adolescentes" en escolares entre 14 y 17 años de edad de diferente sexo y nivel socioeconómico. Citada por Cornejo, M. y Lucero, M. C. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado



con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, 2 (12), 143-153.

CIARROCHI, J. y otros (eds.) (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.

COLOM, R. y FROUFE, M. (1999). Inteligencia emocional: cómo aplicarla en la práctica docente. Cuadernos de Educación. *Madrid: Santillana*

CORNEJO, M. y LUCERO, M. C. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, 2 (12), 143-153.

ECHEVARRÍA, A. y LÓPEZ-ZAFRA, E. (2011). Pigmalión, ¿Sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.

EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of the mental, social, and physical health in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.

EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2009). Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad. En Fernández-Abascal, E (Eds.) *Emociones positivas* (pp.229-246). Psicología Pirámide.

EXTREMERA, N. y otros (eds.) (2011). Trait Meta-Mood and Subjective Happiness: A 7-week Prospective Study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 509-517.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2002). La inteligencia Emocional como una habilidad en la escuela. *OEI- Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8), 1-10.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y otros (eds.) (2009). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? En Augusto, J. M. (Ed.) *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp.37-55). Universidad de Jaén.

FERNÁNDEZ, C. y POLO, M. T. (2011). Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de Educación Social de nuevo ingreso. *EduPsykhé*, 10 (2), 177-192.

GOLEMAN, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books. (Trad. cast. Kairós, 1996).

GREENBER, M. T, y otros (eds.) (2003). Enhancing school-based prevention and Routh development through coordinated social, emocional, and academic learninig, *American Psychologist*, 58, 466-474.



LEÓN, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66-83.

LÓPEZ-ZAFRA, E. y JIMÉNEZ, M. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79.

PALOMERA, R. (2009). Educando para la felicidad. En Fernández-Abascal, E. (Eds.) *Emociones positivas* (pp. 254- 272). Psicología: Pirámide.

REY, L. y otros (eds.) (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20, 227-234.

REY, L. y EXTREMERA, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87-101.

RODRÍGUEZ, A. (2005). Felicidad subjetiva y dimensiones del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 131-138

SALOVEY, y otros (eds.) (1999). Coping intelligently: emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Eds), *Coping: The psychology of what works* (pp.141-164). New York: Oxford University Press.

TRINIDAD, D y JOHNSON, C. (2002). The association between emocional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.

VALLÉS, A. (2007). *Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar*. El programa PIECE. Madrid: EOS.



Imatge i moviment a través de l'art contemporani en Educació Infantil

Marta Almodóvar Fernández
al118537@alumail.uji.es
Cristina Martínez Raurich
al095816@alumail.uji.es
Clara Eugenia Rodríguez Marín
rodriguc@sg.uji.es
Sonia Parra Rodríguez
al132870@uji.es
Estela Vidal Bellés
al095861@uji.es

I. Resum

244



L'experiència que presentem forma part del conjunt d'activitats del projecte d'innovació educativa *Espais d'art contemporani como recurs didàctic en Educació Infantil*, desenvolupat durant el curs 2011-2012. Els objectius principals del qual van ser, d'una banda, treballar en Educació Artística a través d'experiències amb l'art contemporani en altres contextos i per un altra, generar vies de comunicació i col·laboració entre tres institucions. La investigació es va dur a terme amb un equip integrat per docents de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica de la Universitat Jaume I (UJI), el responsable del gabinet didàctic de l'Espai d'Art Contemporani de Castelló (EACC), professorat d'Infantil del Col·legi Carmelitas i alumnat de les titulacions de Magisteri. En aquesta comunicació mostrarem el procés de treball amb xiquets/es de segon cicle d'infantil a partir de l'exposició *Darcy Lange: estudi d'un artista a la feina*, celebrada en l'EACC durant el primer trimestre de 2012. L'exposició era una mostra de la preocupació de l'artista durant la seua trajectòria per documentar el treball diari en diferents països i situacions amb el vídeo i la fotografia. Per tant, dissenyarem activitats per treballar la imatge i el moviment reproduint els mitjans utilitzats per l'artista i el contingut de l'exposició. En una primera activitat, vam treballar els processos bàsics per a l'obtenció d'una fotografia, en una segona, mitjançant jocs, endevinalles i dramatitzacions, els oficis, connectant les peces de l'artista amb la realitat del xiquet/a a través d'objectes familiars. En una tercera, el concepte del moviment amb el conegut experiment *El cavall en moviment* del fotògraf i investigador Eadweard J. Muybridge. Finalment, vincularem les experiències de tal manera que tant les aules com l'EACC van constituir llocs d'aprenentatge comunicats.

Paraules clau: Art contemporani, escola, Educació Infantil, universitat, centre d'art, imatge fixa, imatge en moviment.

II. Introducció

A mesura que la societat evoluciona, el tema de l'educació entra cada vegada més en escena. L'educació, tal i com l'entén Freire (2009), és a dir, com a praxi, reflexió i acció sobre el món amb l'objectiu d'aconseguir la seua transformació, ha estat present des de temps immemorials. En qualsevol moment, en qualsevol època, tothom educa als seus coetanis per tal que siguin capaços de sobreviure, per tal que es tornen autosuficients i puguin viure de forma independent. Amb el pas del temps, l'educació es va tornar més formal i van començar a sorgir institucions on l'alumnat acudia per tal de ser educat: les escoles. Ara bé,



sigui l'educació formal (dins l'escola) o informal (fóra de l'escola), aquesta ha de considerar que allò que fa que una acció sigui educativa no és la producció d'estats finals extrínsecs sinó, més bé, l'activació de qualitats intrínseques que es posen de manifest durant la realització de l'acció. Per tant, no només anem a centrar-nos en els resultats finals de les accions educatives sinó que també anem a valorar el procés seguit per tal d'assolir-los (Elliot, 1988).

El nostre treball, focalitza part de la seua atenció en l'escola però al mateix temps, també dóna importància a aquells espais externs a aquesta que a més poden ajudar a construir l'educació. De fet, la nostra experiència té com a objectiu principal l'establiment de vincles educatius entre institucions que fins al moment han estat independents. D'una banda tenim l'escola, que és el marc habitual on té lloc l'educació formal. D'altra banda, hem considerat la possibilitat de treballar conjuntament amb la universitat i els espais artístics de la nostra ciutat (educació informal). En el primer dels casos, podem dir que l'UJI, mitjançant diversos estudis i investigacions, ja havia estat vinculada a les escoles de la província però no atenent al camp que ens interessa a nosaltres: l'art contemporani. És el cas, per exemple, d'altres projectes presentats en jornades de foment de la investigació d'anys anteriors com "La escuela inclusiva" (Arró, 2011) o "El profesorado ante la escuela inclusiva" (Esteve, 2011). Ara bé, com podríem definir el concepte d'art? Utilitzem les paraules de Marco (2006: 147):

La definición de arte se escapa al ser algo no medible y que se halla profundamente incorporado en el proceso real de percepción, pensamiento, y acción corporal (...). El arte es algo que nos rodea y que nos detenemos a considerar, está presente en todo lo que agrada a nuestro sentido, e invita a la reflexión.

Anteriorment, tampoc s'havia tingut en compte la possibilitat de cohesionar aquesta unió (escola i universitat) amb una tercera, pel que fa als espais artístics. La nostra proposta va ser la d'intentar establir vincles, una comunicació entre espais pel que fa al món de l'educació, concretament de l'educació artística. I a més, el que volíem era tractar d'obrir noves portes a aquest tipus d'educació, donant cabuda a nous plantejaments metodològics. Actualment, l'educació artística forma part del currículum escolar, tal i com la última Llei d'educació (LOE: Llei Orgànica d'Educació) ho va establir a Espanya en el 2006. Ara bé, pel que fa al concepte d'educació artística és necessari aclarir que:

[...] no se basa solamente en el desarrollo de unas habilidades y en la capacidad expresiva, de todos es sabido que en el currículum se contempla como parte importante el conocimiento del arte, y la valoración del patrimonio. [...] Lo que puede considerarse fundamental es la inclusión del Museo en toda esa



reflexión. El escenario del conocimiento se traslada, sale del aula, considerando al museo o espacio expositivo - la gran escuela - el centro didáctico por excelencia (Marco, 2006: 148).

D'acord amb el que diu aquesta autora, la nostra percepció de l'educació artística ha de tenir en compte tant l'expressió i la producció artística com l'apreciació i valoració d'aquelles obres ja existents. Per a poder fer-ho, serà necessari contextualitzar l'ensenyament; en aquest cas, implica entrar en contacte amb aquells espais que ens puguen facilitar l'observació de produccions artístiques: els centres d'art.

Si atenem al sistema legislatiu, podem dir que l'educació artística queda contemplada. A l'etapa d'Educació Infantil, aquesta queda recollida en la LOE (2006), article 13. Objectius, dins l'apartat f) *Desenvolupar habilitats comunicatives en diferents llenguatges i formes d'expressió*. Pel que fa a l'Educació Primària, podem observar que a l'article 18 (LOE, 2006) apareix l'assignatura *Educació artística*. Finalment, a l'Educació Secundària, dins l'article 24 (LOE, 2006) trobem l'assignatura *Educació plàstica i visual*, que aniria en la mateixa línia. Així doncs, observem la presència de l'educació artística es contínua dins del sistema educatiu actual. Tenint clara la situació de l'art al sistema educatiu del nostre país, podem continuar explicant a quina de les etapes educatives va dirigit aquest projecte: l'etapa infantil (3 a 5 anys). La decisió es fonamenta en la consideració que el mètode de treball seguit en aquest àmbit, pot ser replantejat i enriquit amb noves propostes d'acció.

De la mateixa manera, també és necessari especificar amb quin àmbit de l'art volíem treballar. Com que l'espai artístic que va col·laborar en el projecte va ser l'EACC, el moviment artístic sobre el qual va girar el treball va ser l'art contemporani. Però, què vol dir art contemporani? En paraules de Fontal (2006: 17) aquest seria l'art del postmodernisme, considerant el postmodernisme com el paraigües sota el que queden recollides moltes de les orientacions contemporànies pel que fa a l'art i l'educació artística. Segons (Efland, Freedman i Sthur, 2003: 65-66) es podrien establir una sèrie de cànons estilístics per a l'art contemporani o postmodern:

- a) Ús d'una bellesa dissonant o harmonia inharmònica.
- b) Rebuig de les idees modernes de sistema compositiu (relació entre les parts i el tot).
- c) Pluralisme cultural i polític.
- d) Eclecticisme estilístic radical.
- e) Acceptació i ús de les noves tecnologies.
- f) Interès per qüestions urbanes com el reciclatge.
- g) Interès creixent per l'antromorfisme o l'ús de formes humanes en l'art.



- h) Relació entre art del passat i del present: voluntat de fusió i integració.
- i) Ús de la doble codificació: ironia, ambigüitat, contradicció.
- j) Polivalència i capacitat d'obrir-se a l'entorn, a referències variades i a pluralitat d'associacions.
- k) Reinterpretació de la tradició.
- l) Creació de noves formes retòriques a partir de modificacions sobre formes artístiques antigues. Si bé aquests canons ens serveixen per a fer-nos una idea aproximada de les característiques de l'art contemporani, hem de ser conscients que la diversitat i multiplicitat d'opcions és molt gran. Podem considerar que:

«[...] para aprehender el arte como contemporáneo, tenemos por ende que establecer ciertos criterios, ciertas distinciones que aislen el conjunto llamado “contemporáneo” de la totalidad de las producciones artísticas. Ahora bien, no podemos buscar estos criterios solamente en el contenido de las obras, su forma, su composición, el empleo de tal o cual material, ni en su pertenencia a tal o cual movimiento de “vanguardia” o no. Por eso, todavía nos vemos enfrentados, en efecto, a la dispersión, a la pluralidad incontrolable de los “ahoras”» (Cauquelin, 2002: 28).

Per al nostre propòsit d'investigació-acció, la flexibilitat que ens proporcionava l'art contemporani, va ser idònia ja que la seua diversitat en la representació ens ofería moltes possibilitats d'acció.

Aquesta investigació sobre educació artística i art contemporani, va girar al voltant de l'exposició de Darcy Lange, artista neozelandès que exposà la seua obra en l'EACC del 20 de gener al 29 d'abril de 2012. Especialitzat en l'escultura, la fotografia, el cine i el vídeo, aquest artista ens va permetre plantejar l'educació artística a l'etapa infantil d'una manera diferent. Tot i que va començar amb l'escultura als anys 60, en 1971 la va abandonar per a dedicar-se al mitjà cinematogràfic. Tant el vídeo com la fotografia li serveixen per a captar i mostrar allò que es torna el seu objecte d'interès: la gent al seu lloc de treball (People at Work). Lange, va començar a fotografiar i gravar a gent mentre aquesta treballava a les fàbriques, tallava llenya al camp o esquilava les ovelles. De fet, aquest artista va ser un dels precedents pel que fa a la incorporació del pla seqüència per a registrar a temps real, les accions de persones afanyant-se en les seues tasques quotidianes. La experimentació amb les possibilitats estructurals de la imatge en moviment i la imatge fixa, va concloure en un ús paral·lel de la fotografia, el film i el vídeo, emprats simultàniament.

Amb aquesta informació i després d'haver visitat l'exposició a l'EACC, ens vam plantejar com adaptar el context de l'autor a les aules d'infantil. D'entrada, va resultar complex trobar les connexions ja que no teníem



molt clar com fer que el tema de l'exposició resultarà atractiu per a l'alumnat. En canvi, a mesura que ens vam reunir, vam consensuar què fer; tenint en compte la importància que Lange donava a la imatge i el moviment, el nostre treball es centraria en aquestos aspectes. Al parlar d'imatge, volem referir-nos a la representació visual d'un objecte (en aquest cas persones) mitjançant diferents tècniques: dibuix, pintura, fotografia en el procés a través del qual, almenys un dels elements del sistema que es considera, canvia de posició o d'orientació en l'espai. En aquest cas, ens estaríem referint a la imatge que ens proporciona el vídeo (imatge en moviment) en contraposició a la de la fotografia (imatge fixa). Tot i així, ambdues seran treballades. Per a seguir llegint, només cal tornar a les paraules de la professora Fontal i atendre a la seua forma d'entendre l'art i l'educació, ja que el seu punt de vista ens ha acompanyat durant tot el procés:

[...] arte y educación son dos componentes culturales que surgen de un mismo contexto cultural, que podemos denominar postmodernidad o que, en todo caso, podemos analizar y comprender. Ello nos llevará a asumir referentes comunes entre la creación artística contemporánea, y los planteamientos y reorientaciones desde la educación, y de forma específica, desde la didáctica (Fontal, 2006: 18).

A continuació, exposem més explícitament els objectius d'aquest treball, les activitats que ens van sorgir, la metodologia que vam emprar i sobretot, quins són els resultats i les conclusions que podem extraure sobre aquestos.

III. Objectius

L'objectiu fonamental va ser treballar en Educació Artística a través d'experiències amb l'art contemporani en altres contextos per a generar vies de comunicació que consoliden una xarxa de col·laboració entre els tres espais d'aprenentatge: l'Espai d'Art Contemporani de Castelló (EACC), les aules d'educació infantil del Col·legi Carmelitas i les de la Diplomatura de Mestre/a en la universitat. Entre els objectius que ens plantejem establím dos nivells, el primer compartit per totes les parts referit als espais i el segon als recursos humans. Per tant, per un lloc el principal objectiu fou establir una xarxa de comunicació permanent i fluida que permetia consolidar la col·laboració entre les parts per a una continuïtat del projecte. Per altre, transformar els hàbits docents i orientar l'acció educativa cap a la professionalització, d'una manera realista i eficaç. És a dir, plantejar reptes orientats a la millora de la formació professional del alumnat (Jové y Olivera, 2011:180). Els objectius comuns als tres espais són:



1. Conèixer i aprendre a través de l'experiència. L'alumnat coneix una realitat per a treballar l'art contemporani en l'escola, al mateix temps que rep un aprenentatge des de l'experimentació.
2. Desenvolupar competències específiques en la didàctica de l'expressió plàstica.
3. Valorar l'art contemporani i les activitats que realitza el gabinet didàctic.
4. Apreciar els processos d'aprenentatge de l'alumnat d'infantil i primària en l'experiència amb l'art contemporani.

Però, plantejem d'altres objectius destinats a cada col·lectiu:

Professorat i professionals:

1. Connectar amb els mestres de l'escola i els futurs mestres en un context artístic.
2. Enriquiment mutu de continguts de les matèries amb la interacció entre el professorat, els tècnics, l'alumnat i els professionals.
3. Detectar les possibilitats reals que permet l'educació artística actual per desenvolupar aquest tipus d'activitats, connectar a les generacions de docents a les aules per a establir debats.
4. Coordinació en la planificació educativa del professorat de l'àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica orientada a l'elaboració de les guies docents.
5. Coordinació entre assignatures de l'àrea facilitant el diàleg de les pràctiques d'aula mitjançant la implementació de tècniques, estratègies i eines d'aprenentatge.
6. Fomentar l'intercanvi d'experiències docents en l'àmbit de la innovació i la docència universitària.
7. Difondre i compartir les experiències i materials d'innovació docent desenvolupats en el projecte de millora mitjançant la participació en les Jornades de Millora, publicacions dels materials o d'altres fòrums que es puguin organitzar per a aquestos menesters a l'entorn de la Universitat Jaume I.
8. Aplicar propostes que permeten interaccionar amb el nostre alumnat, ahora que es treballen algunes de les competències genèriques especificades en l'EEES.
9. Establir contacte amb professionals d'altres universitats i institucions per a futures accions innovadores.

Alumnat universitari:

1. Fomentar l'aprenentatge autònom des de l'aula virtual, la coordinació i l'experimentació.
2. Responsabilitzar-se del seu aprenentatge, aprendre des de l'experiència, sent receptors, observadors, productors.
3. Incidir en la presa de consciència sobre les funcions professionals com a mestres i mestres.

Alumnat d'infantil:

1. Realitzar activitats que impliquen habilitats manipulatives de caràcter fi: dibuixar, acolorir, retallar, etc.
2. Participar en diferents tallers cooperatius.
3. Desenvolupar l'autoestima, la creativitat i l'empatia a través dels tallers cooperatius.
4. Identificar i valorar obres pictòriques i pintors : Darcy Lange.
5. Gaudir de diferents tècniques plàstiques.
6. Reconéixer diferents professions.
7. Conéixer l'evolució de les càmeres.
8. Acostar a les famílies l'escola a través de l'exposició del mural cooperatiu.

250



IV. Material i mètode

La proposta que presentem tracta d'establir una línia de col·laboració entre la universitat, l'escola i l'espai d'art, per tal d'implicar a l'alumnat, al professorat i a professionals dins d'un mateix projecte. Els tres espais involucrats són contextos on es desenvolupa, facilita i complementa el procés d'aprenentatge. En cadascun d'aquests espais podem adonar-nos com, malgrat les seues diferències estructurals, són llocs compatibles que recolzen l'aprenentatge.

Aquest projecte s'ha desenvolupat durant el curs 2011-2012, on s'inclouen reunions, visites a l'espai d'art, realització de tallers i unes jornades sobre educació artística on intercanviar experiències. No obstant, l'experiència que presentem s'ubica més concretament durant els mesos de Febrer, Març i Abril. Durant la fase dedicada a la preparació de la nostra actuació a l'aula, primerament vam realitzar una visita a l'exposició *Darcy Lange: estudi d'un artista a la faena* a l'EACC, per tal de plantejar quin tipus d'activitats podíem realitzar a les aules d'infantil. Com que l'exposició, mitjançant fotografies en blanc i negre i documentals, mostrava diferents contextos del món laboral, un tema que ens permetria apropar-nos a tot l'alumnat de forma significativa i motivadora seria els

oficis. Amb la fi d'adaptar el tema de l'exposició a xiquets i xiquetes de segon cycle d'educació infantil, vam decidir fer primer els tallers a l'escola per clarificaren les idees prèvies de l'alumnat i després, vam continuar amb la visita a l'EACC per tal de relacionar allò que havien fet i après a l'aula. A l'escola, el circuit es va realitzar en diferents espais: la seua aula i l'aula de psicomotricitat (on ens vam desplaçar per a fer una de les activitats). En cada aula hi havien 28 xiquets i xiquetes que vam distribuir en 4 grups de 7 alumnes cadascun, coordinat per un membre de l'equip d'investigació i alumnat de l'assignatura *O44 Taller de Recursos Materials en l'Expressió Plàstica* de l'UJI.

Seguidament passem a relatar les pautes de treball emprades per a la implementació en l'escola del taller, amb tres activitats de vint minuts y una hora i mitja de duració.

Taula 1. Ordre de les activitats per grups

Grup A	Grup B	Grup C
Aula de psicomotricitat ¹	Cavall	Jocs
Jocs ²	Aula de psicomotricitat	Cavall
Cavall ³	Jocs	Aula de psicomotricitat

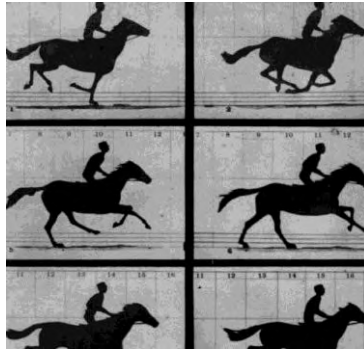


Imatge 1. Raiogrames elaborats en el tallers amb el objectes dels nens i nenes de Educació Infantil

¹Aula de psicomotricitat: aula on ens traslladarem amb els nens/es i els seus objectes per a elaborar els *raioframes*¹ (Imatge 1).

²Jocs: endevinalles i dramatitzacions.

³Cavall: representem el moviment a través dels fotogrames de la coneguda animació de *El caballo en movimiento* de d'Eadweard J. Muybridge (Imatge 2).



Imatge 2. *El caballo en movimiento.* Experiment d'Eadweard J. Muybridge, seqüència de mig segon de moviment amb 12 fotografies

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Muybridge_race_horse_animated.gif

a) Presentació general en cada aula

Després d'una breu presentació vam comentar amb els xiquets i xiquetes si sabien el que era una fotografia i vam verbalitzar amb ells/es sobre el fet que fem una foto quan volem recordar a una persona o un moment especial (aniversari, vacances, festes...). Fer una foto és conservar un instant, paralitzar un tros de la realitat. Si férem una fotografia després d'una altra al temps que una persona està en moviment i posteriorment, les veiem ordenades ens n'adonem de les distintes posicions que adopta i si eixes fotos les vérem a molta velocitat estaríem veient el seu moviment.

Antigament no existien les càmeres digitals ni tan sols les més rudimentàries, per tant, les persones no podien retratar les coses que passaven si no era pintant-les. Reforçant el nostre discurs, els vam mostrar reproduccions de quadres d'autors com el francès Millet del segle XIX o Velázquez del segle XVII. Explicant de forma simultània que al llarg del temps van descobrir que per mitjà d'una caixa fosca es podien reflectir les imatges que hi havia fóra d'ella, tenint en compte el temps i la llum. Aquesta caixa es va anomenar càmera estenopeica i va suposar el naixement de la fotografia. A partir d'aquest descobriment, les persones van continuar investigant fins a arribar a l'actualitat on la fotografia, el vídeo, el cine i les noves tecnologies, en general, són part essencial del nostre dia a dia.

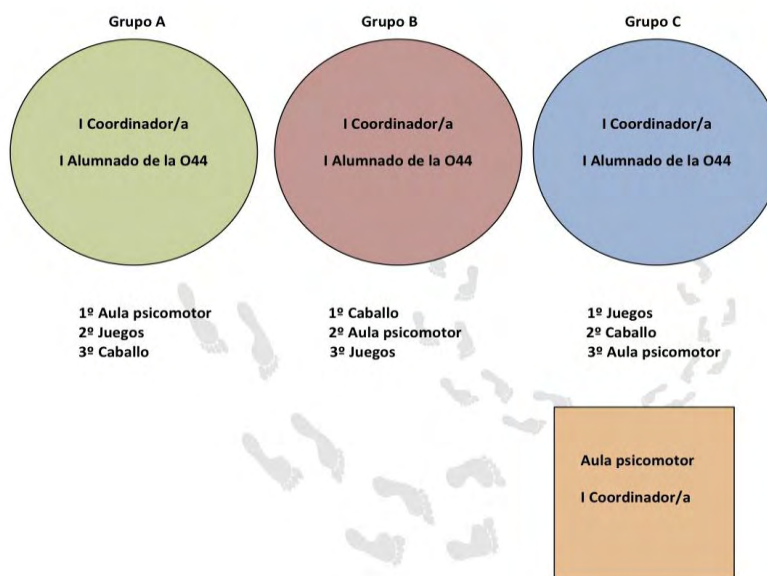


Figura 1. Pautes generals de les activitats

b) Fotogrames del cavall

Eadweard J. Muybridge (1830-1904, Anglaterra) va ser un dels precursors de la fotografia en moviment. A partir de les seues investigacions, va aconseguir recrear el moviment després de fotografiar al galop una egua anomenada Sally Gardner. A continuació, va pintar els negatius perquè només se serviria de la silueta per a l'estudi i el resultat va ser una seqüència de 12 fotografies que van produir aproximadament mig segon de moviment. Els experiments sobre la cronofotografia Muybridge van servir de base per al posterior invent del cinematògraf i a nosaltres ens ha servit com a referent per a poder explicar la imatge en moviment a l'alumnat.

Detall de les sessions i el material emprat:

Activitat del cavall

Material: fotocòpies del cavall per a cada xiqueta/a i gif del moviment del cavall, grapadores i ceres.

Pautes:

1. Reflexió inicial 5 minuts. Observem el vídeo i expliquem que el moviment es genera a partir d'imatges fixes i distribuïm fotocòpies del cavall de *El caballo en movimiento*.
2. Muntem (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,....)
3. Grapem.
4. Pintem/decorem el cel.



Activitat de jocs relacionats amb els oficis

Material: objectes dels oficis. Vam començar en assemblea parlant dels oficis dels seus pares: preguntant quants pares eren mestres, oficinistes, obrers, dentistes, modistes, tenders, periodistes, etc. Després d'aquest xicotet sondeig (els vam deixar que s'expressaren i vam poder observar el que van estar treballant, abans de la nostra arribada) vam iniciar l'activitat amb un joc de xicotet grup i després en gran grup perquè participarà tota la classe. En funció de les característiques de la classe vam poder alternar l'activitat en diferents opcions:

- Opció 1: amb un grup de 3-5 xiquets podem deixar que toquen un objecte i sense veure-ho que diguen que és, una vegada dita busquem que professió fa referència.
- Opció 2: donar-los, al grup de xiquets/es, un objecte i que representen (per mitjà de dramatització, gestos, accions...) l'ocupació que es relaciona amb l'objecte en qüestió. La resta de la classe ha d'endevinar de quin ofici es tracta. (podem emprar pistes).
- Opció 3: dividim la classe en grups de 7 i a cada grup se li dona un objecte que represente una professió. Una vegada identificat representen l'objecte, cada xiquet/a ha d'inventar un ús nou d'eixe objecte. Exemple; tenim unes tisores (pare perruquer) , ha de buscar altres usos a les tisores (per a tallar paper, per a podar arbres, per a obrir paquets...).

Fotografia en l'aula de psicomotricitat

En un primer moment aquesta activitat es va plantejar de forma diferent ja que la nostra intenció inicial era fer fotografies dels objectes amb càmeres estenopeiques elaborades per l'equip de la universitat, aleshores ens n'adonem de les dificultats d'aquest experiment, així doncs, vam recórrer a un altra experiència amb la llum que ens ofería més garanties d'èxit, els raio grams. Tècnica fotogràfica desenvolupada per Man Ray en 1922 consistent en realitzar composicions sense càmera, exposant el paper, prèviament intervingut per objectes diversos, a la llum. Cal dir que aquestes composicions depenen molt de la qualitat dels objectes exposats ja que l'opacitat o transparència d'aquests són fonamentals en els resultats obtinguts.

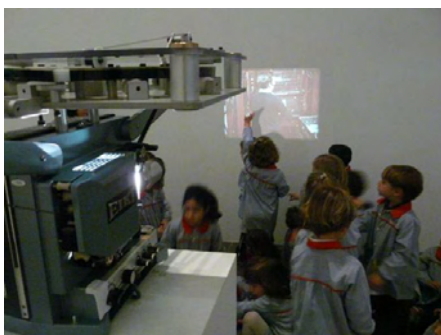
Material: bombeta roja, paper fotogràfic i caixes de cartó, cartolina negra gran per a tapar el vidre de la porta d'entrada, zel de precintat, allargador

per a connectar la bombeta, líquids de revelar (revelador i fixador) i cubetes.

1. Ens vam traslladar amb el grup corresponen a l'aula de psicomotor amb els objectes dels xiquets i xiquetes.
2. Distribuïts en grups de 7 es van situar al voltant d'un cercle que ens va servir de referència per a distribuir als xiquets al voltant d'ell i ficar el paper al centre.
3. L'aula ja estava preparada: persianes baixades, porta tapada. Per tal de deixar l'aula a fosques quan s'apagaren els llums.
4. Abans d'apagar la llum els vam explicar que anàvem a fer i van triar els objectes per a fer la composició fotogràfica.
5. Vam encendre la bombeta roja, vam apagar la llum i vam col·locar el paper sensible al centre del cercle, on cada integrant del grup va ficar l'objecte que havia portat de casa.
6. A continuació vam encendre la llum un segon i la tornarem a apagar.
7. Per últim, a fosques vam recollir els papers en un sobre negre especial per no deixar passar la llum.
8. Les fotografies realitzades les vam portar a la universitat per a revelar-les a un laboratori manual que vam adequar .

Visita didàctica a l'Espai d'Art Contemporani de Castelló (EACC)

Per continuar les activitats que vam realitzar a l'escola, ens vam traslladar a l'EACC amb l'alumnat del col·legi (Imatge 3) i vam fer una visita guiada amb el responsable del gabinet didàctic del centre d'art. Aquesta activitat els va ajudar a assolir els coneixements tractats al centre ja que, van poder ser observadors i participants actius del recorregut donant sentit a les activitats prèvies. Per començar la visita, i abans d'entrar a l'exposició, el guia els va fer una breu introducció sobre l'autor, el seu origen i la seua trajectòria, animant a l'alumnat a seguir indagant sobre alguns conceptes fins ara desconeguts per a ells/es.



Imatge 3. Visita l'Espai d'Art Contemporani de Castelló amb nens/es de segon cicle d'Educació Infantil

A continuació, ja dins de l'espai, el guia els va comentar algunes característiques de l'obra exposada, fomentant la observació i la reflexió sobre els vídeos i fotografies que estaven veient i donant peu a la interpretació i verbalització dels continguts d'aquestes. Observant l'obra de Lange l'alumnat va poder distingir les diferències entre la imatge fixa i en moviment i a així, conèixer una mica més les tècniques audiovisuals. De fet, durant el recorregut els xiquets/es van poder interaccionar amb l'espai i d'aquesta manera familiaritzar-se amb un context on elles i ells també tenen cabuda. Per últim, van poder observar i comentar els resultats dels raioframes que van fer a l'aula de psicomotricitat de l'escola i d'aquesta forma, sentir-se protagonistes també d'aquest espai didàctic.

Els materials utilitzats durant el projecte han sigut nombrosos i diversos, en principi hem comptat amb els recursos de l'UJI i l'obra exposada en l'EACC que ha marcat el punt de referència de les activitats realitzades a l'escola. Per últim, el material que hem necessitat durant el transcurs dels tallers a l'escola com el material fotogràfic, fotocòpies i objectes familiars, com ja hem detallat en les pautes de les activitats.

V. Resultats

En aquest apartat exposem les apreciacions de les fases d'observació i experimentació realitzades durant la investigació. Pel que fa a les activitats, ens han semblat superficials a conseqüència de la durada del taller. La falta de disposició de temps es va veure agreujada en l'execució de l'activitat dissenyada per a treballar el concepte del moviment, en la qual vam recórrer al conegut experiment *El caballo en movimiento* donat que implicava habilitats en la motricitat fina. Arran de la nostra intervenció en cada aula, és podria fer un seguiment de la tasca docent, per a constatar si realment la intervenció ha ajudat al fet que el mestre/a treballes d'una altra forma la part del currículum en la qual hem incidit. Amb referència a l'exposició, cal esmentar la dificultat de la mateixa, en considerar-la poc atractiva i freda tant pels seus elements com per la temàtica. Amb caràcter general, estimem necessari que el treball realitzat no quedi en una tasca puntual així com, aprofundir en els continguts que treballen les exposicions.

VI. Discussió i conclusions

A tall de conclusió abordarem diferents aspectes en referent a la globalitat de tot el projecte. Per una banda, de forma general reflexionarem sobre les dificultats, motivació, recursos humans i la pròpia



experiència educativa. D'una altra banda, deixarem constància sobre l'extensió del projecte i les futures accions.

D'entrada, durant el procés ens vam trobar amb algunes dificultats donat que, la falta de disposició de temps i les característiques individuals de cada xiquet/a influïen en l'execució de les activitats i per tant, s'haurien d'analitzar i adequar de forma més eficient i flexible per a futures tasques. És important recordar que els recursos humans amb els quals vam comptar en els tres àmbits, han facilitat que les dificultats trobades foren menys significatives, aconseguint així, la integració de l'art contemporani com a part del procés pedagògic. De manera paral·lela, la motivació que proporciona en l'educació la flexibilitat i la innovació ha sigut un dels nostres motors doncs, sens dubte, aquesta metodologia obri més possibilitats a la creativitat.

De manera global, coincidim que a través d'aquesta experiència s'han superat certs prejudicis al voltant de l'educació artística, en l'alumnat de magisteri, considerant que, la gran majoria sol·licita un aprenentatge de la matèria acord a les seves creences. Raó per la qual, al principi del projecte, hi havia resistència cap a didàctiques contemporànies a les quals la gran majoria no havien sigut exposats abans. Per tot açò, considerem que l'educació artística ha de superar el perímetre de l'aula i fomentar un aprenentatge autònom i crític de forma que promoga la responsabilitat i el compromís en aquesta disciplina.

Prenent en consideració aquest últim apartat i recollint les idees llançades per l'equip de treball, en concloure aquest projecte, creiem necessari introduir nous elements en futures accions i repensar l'extensió del projecte. Respecte a l'EACC, podríem treballar en gran grup (més persones) i dissenyar activitats específiques per als visitants de l'espai de forma que s'ampliaria l'oferta de tallers. Certament, es podria ampliar la visió per tal d'introduir la participació de les famílies i el públic. En referent a futures accions, també vam proposar iniciar tallers de formació docent per tal d'enllaçar la visita guiada a l'EACC amb un plantejament posterior de propostes pedagògiques. D'aquesta forma, els i les docents elaborarien activitats d'aula per dur-les a terme ells mateix.

Volem pensar que projectes com aquest, on es generen xarxes de comunicació i coneixement compartit, tenen molt a dir en el futur educatiu d'aquesta disciplina. Cal fer una especial referència al paper del mestre/a dins d'aquest àmbit. Actualment, l'educació artística es troba en inferioritat de condicions dins del currículum escolar, és per això que, la formació primerenca del professorat és clau per la seua defensa en un futur, tant proper com llunyà. En aquest sentit, vam creure necessari plantejar una possible extensió del projecte i, d'aquest debat, vam extraure idees com per exemple, la necessitat d'implicar les noves generacions de mestres en el projecte. Així com també, contactar amb

escoles properes a l'EACC per tal de difondre el projecte en l'àmbit institucional públic i d'aquesta forma, confrontar els resultats de la present experiència amb d'altres de diferent context i realitat. Encara més, considerem necessari establir el projecte a nivell institucional, és a dir, afermar les relacions establides entre els diversos centres participants d'aquesta experiència. Finalment, i no per això menys important, s'ha de realitzar una tasca de difusió per tal d'augmentar la participació al voltant de l'exposat anteriorment. Per exemple, realitzar seminaris permanents o compartir l'experiència per donar a conèixer la iniciativa en diferents àmbits. Nosaltres hem realitzat la nostra comesa, ara només resta que vosaltres difongueu aquesta experiència.

VII. Bibliografia

- AGRA, M. J. (2007): *La educación artística en la escuela*. Graó, Barcelona.
- ALCAIDE, C. (2003): *Expresión Plástica y visual para educadores*. ICCE. Colección. Estrategias Educativas, Madrid.
- ALMAU NAVARRO, A. (2012): *Una puerta al arte contemporáneo*. Cuadernos de Pedagogía, 424, 16-21.
- ARRÓ, M. i altres (eds.) (2011): *El profesorado ante la escuela inclusiva*. Publicacions UJI.
- AUMONT, J. (1992): *La imagen*. Paidós, Barcelona.
- BOSCH, E. y otros. (2002): *Hacer plástica. Un proceso de diálogos y situaciones*. Octaedro- Rosa Sensat, Barcelona.
- CAJA, J. (coord.). (2001): *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Graó, Barcelona.
- CAUQUELIN, A. (2002): *El arte contemporáneo*. Publicacions Cruz O., México.
- DAHLBEG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (2005): *Más allá de la calidad en educación infantil*. Graó, Barcelona.
- DEWEY, J. (2008): *El arte como experiencia*. Paidós, Barcelona.
- EFLAND, A., i altres (eds.) (2003): *Educación artística postmoderna* pp 65-66 Ed. Paidos, Barcelona.



EISNER, E. W. (2004): *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós, Barcelona.

ELLIOT, J. (1988): *Education in the shadow of the Education Reform Act*.

ELLIOT, J. (1990): *La investigación acción en educación*. Morata, Madrid.

ELLIOT, J. (2005): *La investigación-acción en educación* (5a ed.) Morata, Madrid.

ESTEVE, F.M. i altres (2011): *La escuela inclusiva*, Publicacions UJI.

FONTAL, O. (2006): *Una didáctica creativa y postmoderna para la enseñanza del arte actual*. En junta de Castilla y León, *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto* (pp. 17) Junta de Castilla y León, España

FREIRE, P. (2009): *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Madrid (versión original 1969).

GARCÍA-SÍPIDO, A. (2003): «Saber ver, una cuestión de aprendizaje: la educación visual a debate». *Arte, Individuo, y Sociedad*, 15, 61-72.

GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.

HERNÁNDEZ BELVER, M. i SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (coord.) (2000): *Educación artística y arte infantil*. Fundamentos, Madrid.

JOVÉ MONCÚS, G. i E. BETRIÁN VILLAS (2012): «Entretejiendo encajes entre la universidad, los centros de arte y las escuelas». *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (2), 301-314.

JOVÉ MONCÚS, G. i O. OLIVERA TABENI (2011): «Viaje a través del tiempo. Diálogos entre obras de arte». *Pulso: revista de educación*, 34, 159-182.

JOVÉ, G i altres (eds.) (2009) *EDUC.arte un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos*. En HUERTA, R. y DE LA CALLE, R. (Eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (127-138). Universidad de Valencia, Valencia.

MARTÍNEZ GUTIÉRREZ, L. M. i R. GUTIÉRREZ PÉREZ (1999): *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Algibe, Málaga.

MARCO, P. (2006): *El niño ante el arte*. En Junta de Castilla y León, Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto (pp. 147) Junta de Castilla y León, España.

ROLDÁN RAMÍREZ, J. i R. MARÍN VIADEL (2012): *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Algibe, Málaga.

TORRES I TARRÉS, M. i R. JUANOLA I ARGEMÍ (1998): *Una manera de enseñar artes plásticas en la escuela*. Elsa Peretti Fondation, Barcelona.

VICENTE, M. i altres (eds.)(2012): *Darcy Lange: estudio de un artista en su trabajo*. Cataclismo.

260





L'escola rural CRA El Trescaire

Ana Isabel Duran Polo
al006022@alumail.uji.es

Anna Flors Badenes
al188889@alumail.uji.es

Vanessa Altaba Tena
al188861@alumail.uji.es

Felix Ramon Serra Fortea
al006022@alumail.uji.es

Sergio Ponz Domingo
al202168@alumail.uji.es

I. Resum

262



Ens ha semblat oportú ampliar el concepte d'educació al món rural. En aquest sentit, hem recollit unes pautes que vénen en un llibre editat pel MRP el títol del qual és del tot significatiu:

Treballar a l'escola rural

¿Treballar a l'escola rural?

¡Treballar a l'escola rural!

Si pensem que possiblement aquest siga el nostre primer destí com a mestres el títol podria ser:

Treballar a l'escola rural(m'ha tocat una escola rural)

¿Treballar a l'escola rural?(iufh no tinc ni idea que es fa aquí!)

¡Treballar a l'escola rural! (ja estic treballant en una escola rural, jés genial!)

En aquest llibre figuren algunes de les funcions i objectius fonamentals de l'educació al món rural, nosaltres mitjançant el nostre treball d'investigació en volgut fer una primera aproximació a aquest món tan proper i necessari per la futura tasca com docents.

Paraules clau: Escola Rural; CRA; Educació; Atenció a la diversitat; Desenvolupament rural; Integració en el medi.



Figura 1. WEB CRA El Trescaire

II. Introducció

El projecte d'investigació és l'estudi d'un CRA (Col·legi Rural Agrupat). Contempla principalment les diferències d'aquest respecte d'un centre ordinari. Ens ha interessat aquest projecte, perquè creem que és molt important que "l'espirit de poble" no desaparega i també que no es morin els pobles menuts. L'escola és un referent molt influent per que açò no ocorrisca. Què fariem sense xiquets/es?. Aquestes zones que tractem es despoblaven, però gràcies a la millora de les comunicacions i la immigració s'ha aconseguit que es mantinga l'alumnat i per tant el

poble. Com a exemple significatiu del que pot arribar a ser la mort d'un poble, és el llibre de Julio Llamazares "La lluvia amarilla", que té com a idees centrals l'extinció d'un poble Ainielle, la resistència de l'ésser humà a desaparèixer, i sobre tot la duresa del món rural i el seu abandó.

III. Resultats

El CRA treballat és el TRESCAIRE. Situat a la província de Castelló, concretament a la comarca de la Plana Alta, aquesta formada per disset municipis que alberguen una població propera als 260.000 habitants, constitueix la comarca amb major creixement demogràfic a l'última dècada. Les localitats que componen el CRA TRESCAIRE hi formen part.

Aquestes són La Pobla Tornesa, Benlloch, Vilanova d'Alcolea i La Torre d'Endomenech. Referent a la seua activitat econòmica, estàn presents majoritàriament l'agricultura de secà i la ramaderia, malgrat que van introduint-se els sectors servicis i ceràmic. És important ressenyar que segons l'INE a data 1/01/2011 el nombre d'habitants d'aquestes poblacions va des de 265 habitants a la Torre d'Endomenech fins al més nombrós de 1.211 a Benlloch. Perquè són importants aquestes dades?, doncs perquè es tracta de pobles menuts i per aquests perdre l'escola pot suposar a la curta o a la llarga, deixar de ser un poble. Pot ser perfectament la mort anunciada de molts pobles i açò no es pot permetre.

A tot açò, què és un CRA?. És un centre on s'aglutinen "unitats escolars", ubicades a diverses localitats i que formen part del territori d'aquest. Pot haver-ne una localitat més gran i controlar la gestió, o repartir-se entre tots els aularis. S'imparteixen els cicles d'Educació Infantil i Primària. La seua estructura organitzativa és completa, cal destacar la figura del professorat itinerant, que es desplaça per tots els pobles. Dins de cada aula s'integren diferents cursos i també pot ocórrer que sols hi haja una, en aquest cas s'anomenaria "centre unitari". El materia pedagògic, tot o part es compartit pels diferents aularis.

Existeixen CRA's per tot el territori nacional. Com apunt ressenyar que l'equivalent a Catalunya s'anomena ZER (Zona Escolar Rural). Tornant al centre estudiat, el CRA TRESCAIRE, les seues unitats escolars, són: La Balaguera, Verge de Loreto, Extramurs i Col·legi Públic Torre d'Endomenech. Els nivells educatius són Infantil i Primària, i respecte als cicles varien a cada unitat escolar. Com qualsevol centre es regeix per la normativa corresponent, sempre atenent a l'ordre jeràrquic establert per llei.

Per suposat les noves tecnologies estàn presents al món educatiu i aquest CRA, disposa d'una pàgina web a l'abast de tothom, prou completa i actualitzada en quant a informació. Al model educatiu que



segueix el centre està molt present el context i el patrimoni de la zona, amb el qual es treballa, tant el professorat al compartir projectes com la gent del poble al implicar-se i el propi alumnat treballant en equip.

El CRA TRESCAIRE, ha guanyat varios premis en quant al seus "projectes especials" i alguns d'aquests es posen al la venda. Reconeguda tasca a alguna resenya periodística. Alguns exemples són el "Projecte al voltant de la farina", on es pot observar la participació activa de tots els membres de la comunitat aportant cadascú les seues destresses i coneixements.

Estratègies metodològiques. Pla anual de centre. Coordinació del professorat

La Programació General Anual (anomenada també Pla anual de centre –PAC-) es troba en responsabilitats de planificació que li corresponen al centre, però amb la perspectiva d'un curs escolar. La peculiaritat del CRA, és que només hi ha un per a tots els centres.

Aquest té la funció de garantir l'actuació coordinada de les estructures organitzatives i dels equips docents, propiciar la participació, la col·laboració de tots els sectors de la comunitat educativa i definir la distribució responsable de les tasques i activitats per a aconseguir els objectius establerts a l'àmbit de centre.

En un nivell operatiu, la PGA (o PAC) és l'instrument del que es serviran per posar en marxa els mecanismes que fan possible l'organització i funcionament dels centres educatius en la perspectiva actual. Els objectius del Pla Anual del Centre i dels Plans de Treball que s'adopten, tenir com a base, les conclusions i propostes recollides en la Memòria Anual del curso anterior. Els centres fixen uns indicadors d'avaluació que els permet realitzar un seguiment i una posterior avaluació del nivell de consecució dels objectius proposats i dels resultats aconseguits. La planificació de cada òrgan, estructura organitzativa i pla d'actuació han de fer explícits les tasques per la consecució de dits objectius generals. La definició dels objectius generals per part del centre implica un alt grau de consens.

La proposta de millora es recull a la Memòria Anual, que es realitza al final de curs i és el document d'organització del centre, l'estadística de principi de curs, i la situació d'instal·lacions i de l'equipament. Aquest document serà el referent per a la seva formulació. Per a poder-la realitzar l'Equip Directiu tindrà en conter les següents premisses:

- Recollida de totes les propostes de millora incloses en la Memòria Anual del Centre.
- Ordenació i classificació per àmbits (gestió, organització, funcionament, curriculars, relacionals...) i definició dels responsables de dur-les a terme.



- Elaboració dels criteris per a la jerarquitització de les propostes de millora.
- Selecció de les propostes de millora conforme als criteris acordats pel Centre.
- Reconversió en objectius generals del Centre, objectius específics de cada òrgan o estructura organitzativa, objectius específics dels diferents plans d'actuació.

Reunions de claustre

Tots els dimecres i dijous es fan reunions de claustre un dia a la Pobla de Tornesa i un altre a Benlloch. En finalitzar el curs es reuneixen tot l'equip i cada professor presenta les propostes de millora, analitzen les mancances i necessitats i així reflectir-ho a la Memòria que es sobre el 30 de juny de cara a la inspecció. Per a la realització del PGA es tracten temes com: Projecte Educatiu del Centre o modificacions, Modificacions del Projecte curricular d'etapa si cal, Pla d'atenció a la diversitat, etc.

Realització dels horaris

Cada professor/a atenent les seves necessitats fa la seva proposta d'horari, encara que qui dóna el vist i plau és l'equip directiu i a més hi ha d'atendre l'horari dels itinerants. Una vegada realitzat l'horari de cada centre serà el director o directora, en aquest cas el director Vicent Roger, qui comunicarà a la Direcció Territorial d'Educació l'horari general i el lectiu aprovats pel consell escolar per al curs següent. La Inspecció Educativa comprovarà si els horaris s'adeqüen al que estableixen les disposicions vigents, si respecten els criteris establerts en la normativa vigent i emetrà el dictamen corresponent. A la vista del dictamen de la Inspecció, la direcció territorial els autoritzarà o bé els remetrà al centre per a la seua revisió.

L'horari general del centre haurà de respondre a les necessitats del seu alumnat, a les condicions de l'entorn i als condicionants que ambdós situacions produeixen diàriament. Com tot ha d'anar reflectit al PGA aquest serà un esquema del que han d'elaborar:

- Coordinació: La direcció del centre establirà un calendari d'actuació per a l'elaboració del PAC perquè el Consell Escolar, el Claustre de Professorat i els diferents equips docents puguin elaborar les seves propostes
- Elaboració: El PAC serà elaborat per l'equip directiu, amb les propostes formulades pel Consell Escolar, pel claustre de Professors/es i els òrgans de coordinació docent.
- Informe: La PAC serà aprovada pel Claustre de professors/es i el Consell Escolar.



- Avaluació: Interna: El Claustre i el Consell Escolar de professors/es tenen l'atribució d'avaluar la seva aplicació i l'externa: Inspecció d'Educació.
- Una vegada realitzat ho presentaran a la Direcció Territorial d'Educació abans del 15 d'octubre.

Materials didàctics

Gràcies a tots els premis guanyats amb els projectes de treball que realitza aquest CRA disposen de molt material escolar, però amb un desavantatge molt gran, doncs no disposen de lloc per a tindre'l. Per exemple a Vilanova d'Alcolea observarem una quantitat considerable d'ordinadors a una aula però arraconats, doncs al estar en barracons no hi ha lloc on poder-los ubicar. I també poguérem observar que a la pissarra digital no li fan molt d'ús, pot ser per falta de formació o per falta de lloc a les aules.

Una mitja dels recursos disponibles són aquests:

- 2 ordinadors per aula
- Pissarres digitals
- Ferramentes per a l'hort
- Llibres
- Mapes
- ...

Model educatiu. Treballar per projectes

Com es treballa per projectes?

- Elecció del tema d'estudi
- Formulació de preguntes
- Recerca d'informació (Planificació de mitjans i materials)
- Organització del treball
- Projecte
- Avaluació

Història del Treball per projectes al CRA Trescaire

Des del 1999 el CRA Trescaire ha treballat per Projectes, TOTS amb el mateix projecte, al finalitzar el curs reunien tota la informació replegada de les quatre escoles i elaboraven els llibres abans mencionats. Hui en dia açò no pot ser possible per diferents raons, per ser un equip més gran, i perquè al haver canvis de mestres es més difícil dur una coordinació. Per exemple a Vilanova d'Alcolea sí treballa tot el centre per projecte, tots els cicles pel mateix, "La Poesia". Mentre que a La Pobla de Tornesa sols els d'Infantil treballaven per projectes, "El Sistema Solar", i a la Torre d'en Domènech treballaven durant tot l'any el projecte de "Cuina", encara que tots quatre centres treballen el projecte de l'hort.



Com a curiositat a La Pobla de Tornesa trobarem que feien tallers d'intercicles, són grups formats per nens i nenes de diferents nivells:

- Taller de contes
- Taller d'Experiments científics
- Taller de cuina

Quin és el futur que li agradaria ala director del CRA? Poder treballar TOTS pel mateix projecte.

Subjectes de l'Organització

A més a més que els quatre aularis que formen el Cra estan vinculats els propis Ajuntaments de cada població, el sindicat STEPV, el SPE, i els AMPA una per cada aulari.

Cada integrant de la direcció del CRA te el càrrec de director del seu centre. Com cas curiós de la investigació trobarem que la professora de l'aulari de Torre d'En Domenech (aulari únic), forma part dels representats dels professors, però no ostenta el càrrec de directora del seu aulari encara que si fa eixes funcions.

La inspecció es realitza una vegada a l'any i després es fa una memòria per a recopilar les deficiències que s'han trobat per a solventar-les al transcurs de l'any vinent.

Director
Vicent Rocher Leche – col·legi Extramurs
Cap d'estudis
Irma Povedano Salvador – col·legi La Balaguera
Secretària
Sonia Escuriola Badenes - col·legi Verge del Loreto
Representants dels professors
Sofia Marzà
Diego Noel
Juan José Forés
Carmen Badenes
Gema Torres - col·legi Public Torre d'En Domenech
Neus Casanova
Adela Celma
Representants dels pares i mares d'alumnes
Fabiola Bort
Cristina Puig
Noelia Edo
Inmaculada Esfors
Susana Mallen
Ana M ^a Bort
Carmina Albado
Representants dels Ajuntaments
Montserrat Gil
Ana Belen Edo
Victòria Valls
M ^a del Mar Cugat
Representants dels alumnes
No hi ha

Figura 2. Organigrama CRA Trescaire



Les tasques de gestió de cada representant son les estipulades en la llei d'educació.

Criteris per a l'agrupament d'alumnat i la seua distribució a les aules

Els criteris d'agrupament d'alumnat i la seua distribució a les aules dels aularis del CRA El Trescaire es fa per edat ja que es la forma mes natural.

Col·legi Extramurs de Vilanova d'Alcolea: els cursos de primer i segon d'Infantil estan establerts a la mateixa aula. Els cursos de tercer d'Infantil i primer de Primària comparteixen la mateixa aula. Segon, Tercer, i Quart, comparteixen la mateixa aula. Finalment cinquè i Sisè estan també a la mateixa aula.

Col·legi Públic de la Torre D'en Domènech: aquest es l'aulari únic, únic en tots els aspectes, ja que tots els alumnes estan a la mateixa aula. Encara que cadascú rebre la seua educació en relació al cicle al que pertanyé. L'atípic en aquest aulari si es pot dir així es que quan es dona una assignatura, la unitat didàctica que correspon eixe dia, la mestra explica la part general a tot el grup i després individualment per cicles, les parts corresponent a cada curs i cicle.

Col·legi La Balaguera de La Pobla de Tornesa: en aquest aulari no mes els alumnes de primer cicle de primària comparteixen la mateixa aula.

Col·legi Verge del Loreto de Benlloch: en l'aulari de Benlloch els cursos de tercer i quart de primària comparteixen aula, i cinquè i sisè de primària també comparteixen aula.

Orientació

En la nostra investigació vam trobar que els contactes amb els Instituts, per a que els seus alumnes sàpiguen el que es trobaran quan acaben la primària, és una feina més complicada del que sembla, ja que no tots els aularis del CRA pertanyen al mateix Institut. El col·legi de Vilanova d'Alcolea pertany al Institut de Cabanes i el de Benlloch al Institut de Vall d'Alba. La gran problemàtica d'aquesta situació és que hi ha que fer dues reunions amb els coordinadors de cicle de ambos Instituts, però en el cas de l'Institut de Cabanes, el director del CRA el Trescaire te que adaptar-se a l'horari de reunions que li marquen al Institut. I al cas de l'Institut de Vall d'Alba, és més curiós encara, ja que tot el pla de transició es fa online, la qual cosa indica que no hi ha cap coordinació amb aquest institut.

Professors Itinerants

Esta figura de mestre, no més es troba en aquest tipus de centres. El mestre itinerant es molt importat, ja que és un mestre especialista y



s'encarrega de assignatures com: Angles, Educació Física, Religió, Música, Pedagogia i Reforç. Però els problemes dels mestres itinerant son que els propietaris d'aquestes places no son definitives i la qual cosa fa que no s'involucren ja que entenem que no es poden involucrar totalment en tres o quatre centres. En alguns casos el professor itinerant no es reuneix amb cap dels claustres. En altres s'entrecreuen les itineràncies. Per motius econòmics s'opta per fer el mínim de desplaçaments possibles o si es fan més es a costa del pressupost de l'escola. No està normalitzat el procés a seguir en cas d'accident. En molt casos s'utilitza a l'itinerant com a substitut del tutor, en cas de baixa amb les mancances que això comporten. Els recorreguts d'itinerància, s'haurien de tenir en compte les característiques de cada zona, i que foren el més racionals possibles.

La primera reivindicació respecte aquesta tipologia de mestres és que aquestes places isquen en concurs de trasllats perquè es puguen ocupar per propietaris definitius, encara que mai siguen forçoses. Es vol una estabilitat dels professors per assegurar la continuïtat en els projectes, que formen part dels claustres per assegurar la seua implicació total en les activitats del centre.

Avaluació

Al principi de donar un tema no fan una avaluació de coneixements previs i més tard quan s'ha donat la unitat didàctica, fan una avaluació dels coneixements apresos però de una manera pràctica: exposicions, treballs d'investigació, treballs pràctics. El tema dels exàmens es diferent a cada aulari. Per exemple, en la Balaguera (La Pobla Tornesa) i Verge del Loreto (Benlloch) si que fan exàmens a l'alumnat, però en Extramurs (Vilanova d'Alcolea) no es fan, i al col·legi públic de la Torre d'En Domenech l'única assignatura que fan examen és en coneixement del medi perquè es més teòrica que les demes. L'única mestra itinerant que fa exàmens es la d'angles.

En la nostra investigació vam tindre la sort de treballar i veure en l'escola unitària com els xiquets més xicotets aprenen d'una manera veloç respecte als que van a una escola ordinària. Els ajuda molt estar rodejats d'alumnes més majors i que estan estudiant conceptes més complexos que ells, això fa que el seu aprenentatge siga més significatiu. A la vegada que es dona un aprenentatge cooperatiu i tutories entre iguals, ja que entre ells s'ajuden molt i tot això repercuteix a la seua construcció de l'aprenentatge i el desenvolupament de la seua autonomia. Ens va cridar l'atenció una xiqueta que estava fent els deures de 4t quant per la seua edat li corresponia 1r, una cosa realment sorprenent.

Condicions materials

Les aules de l'escola de Vilanova son aules prefabricades, ja que l'antiga escola te perill de derrocar el sostre. El nou col·legi no se sap quan es farà. L'ajuntament ha cedit un solar a la Conselleria d'Educació



per a la construcció del nou col·legi, però la Conselleria no a fixat una data de començament i acabament de l'obra. Els aularis estan amb una bona climatització, però el que hem pogut comprovar que a l'hivern en els corredors fa fred i a finals de la primavera deu fer molta calor.

Un dels problemes més greus que tenen es que el pati no està adaptat per a l'alumnat. Aquest espai es un àrea recreativa que pertany al municipi, al voltant del que s'utilitza com a pati hi ha un mur fet de pedra que pot resultar molt perillós par a l'alumnat. En aquest espai es on s'imparteix l'assignatura d'educació física. El problema del mur els docents l'han traslladat a l'ajuntament per buscar possibles solucions. El que succeeix es que com aquestes infraestructures son provisional l'ajuntament no vol llevar el mur.

L'escola Pública de la Torre d'En Domènec, es unitària. Tots els xiquets estan en el mateix aula i soles hi ha una mestra per impartir classe a l'alumnat dels diferents cicles. El col·legi de la pobla en els últims anys ha augmentat el nombre d'alumnes matriculats. Degut a la bona comunicació de carreteres que hi ha del municipi a la ciutat de Castelló i pels preu de la vivenda (que son mes econòmic que Castelló). Per això ara el col·legi te ja quasi tots els alumnes de diferents cursos en aules separades. Aquest augment d'alumnes fa que l'escola tingui que ampliar les seues instal·lacions. Degut a que la conselleria d'Educació no ha posat solució al problema que hi ha. Ha sigut l'ajuntament qui ha facilitat els diner per a que les obres es feren en la màxima brevetat possible. Les instal·lacions del centre fora de l'horari escolar son utilitzades per l'AMPA per fer diferents activitats com puguen ser, classes d'angles, escola de pares, etc. No hi ha altres entitats que fagen un us reiterat de les instal·lacions.

En el Reglament de Regim Intern està regulat l'ús de les instal·lacions a diferents entitats, reflectís el següent: a partir de les cinc de la vesprada (el dimecres a partir de les tres) l'AMPA podrà organitzar activitats extraescolars per als alumnes, pares-mares, que voluntàriament hi vulguen participar. També es podran realitzar les activitats que l'ajuntament organitze. Segons els acords presos en la sessió del Consell escolar del 13 de gener de 2000, es cedirà l'ús del Centre sempre que:

-No hi haja ànim lucratiu per part de l'entitat peticionària.

-Siga en benefici de la comunitat escolar o dels veïns del poble.

Els criteris de confecció i distribució de temps i tasques que donen lloc als horaris que regeixen la vida del centre. L'horari lectiu del centre es de 9:30 a 13 i de 15:00 a 17:00 de dilluns a divendres exceptuant els dimecres que sols hi ha horari lectiu de 9:30 a 13:00 h. Es seguis aquest criteri per a que el mestres tinguen disposició de reunir-se els dimecres per la vesprada, sent que es troben en municipis diferents. L'horari del mestres en els centres escolars es de 9 a 13 i de 15 a 17h.



Criteris per confeccionar horaris:

- No hi ha hores “lliures”. Es fan recolzaments o Plans específics.
- El director, cap d'estudis i secretaria, poden destinar les hores que marca la llei, setmanals, al seu càrrec.
- La coordinadora d'aulari: fins un màxim de 2 h.
- La coordinadora de Cicle: fins un màxim de 2 h.

Us comú de material didàctic

Es coordinen els especialistes, tutors i reforços a l'hora de fer-ne ús del material del què el C.R.A. disposa. Segons les necessitats, qualsevol aulari podrà fer ús del material didàctic encara que estiga inventariat en un altre, tot i sempre seguint els criteris de coherència de guardar el torn, de necessitats i de compensació. Després, el material es retornarà a l'aulari d'origen.

IV. Discussió i conclusions

Presentats els resultats de la investigació, anem a comentar aquells aspectes més significatius que ens han permès conèixer les peculiaritats dels CRA i valorarem les impressions que ens han produït tant les visites, como el anàlisi dels distints documents.

“Un poble sense escola és un poble mort”, és inqüestionable el benefici que aporta la continuïtat dels centres educatius als pobles. Són un recurs essencial a l'hora de mantenir la població del medi rural o inclús existeix la possibilitat d'atraure noves famílies, sense una escola, açò seria improbable per no dir impossible.

La presència de l'escola en el mateix lloc de residència de l'alumnat permet un contacte directe amb les famílies i el professorat, a més de la participació en activitats o eixides escolares. Degut al seu caràcter permet la participació de la comunitat en la vida escolar, integrant els distints coneixements dels habitants del municipi. reforçant la cultura local i contribuint a crear vida en el poble. Els coneixements no sols venen donats pels llibres de text, els nens i les nenes del col·legi de la Torre aprengueren com realitzar un hort i tot el relacionat amb la plantació, creixement o recol·lecció de les plantes, gràcies a veïns de la localitat, que participaren i ajudaren a elaborar-lo. Es podria dir que és el més semblant al model de Comunitats d'Aprenentatge.

Els mestres i les mestres dels col·legis rurals agrupats poden impartir una ensenyança personalitzada i una adequada atenció a la diversitat, degut principalment al baix nombre d'alumnes. Sense cap dubte, per als



professionals de l'educació açò és un somni inassolible, una proximitat amb l'alumnat que permet una comunicació més fluida i un major coneixement de las necessitats educatives i personals de cada xiquet i xiqueta. Major flexibilitat i llibertat a l'hora de distribuir el temps de classe o les tasques a realitzar, buscant la motivació i interessos de l'alumnat. Si ajuntem les possibilitats que ofereixen aquestes escoles amb un professorat preparat i amb ganes de dedicar temps a nous projectes educatius, obtenim el ideal d'ensenyança pel que moltes famílies estan dispostes a pagar fortunes, per a que els seus fills i filles obtinguen aqueixa educació excepcional. En ningun moment assenyalem que el professorat del CRA Trescaire no demostre preocupació o interès per l'alumnat, tot el contrari, es evident la gran tasca que realitzen. La nostra afirmació es dirigeix al "somni inassolible" que comentem al primer punt d'aquest mateix apartat. Aquests centres es diferencien dels centres urbans, normalment massificats, en que l'educació no sols es centra en l'assoliment de coneixements, es centra en les persones.

Existeix la possibilitat real de desenvolupar plenament la personalitat de l'educand, formar en el respecte de drets i llibertats, la preparació per a participar activament en la vida social i cultural, així com formar per a la pau, cooperació i solidaritat. Tot el que acabem de nombrar són finalitats de l'educació espanyola que deuriem proporcionar-se en tots els centres educatius, la gran diferència és que aquestes institucions disposen de majors ocasions per a poder desenvolupar aquestes habilitats.

Un dels inconvenients més importants que considerem en aquestes escoles és la inestabilitat del professorat (no sols del professorat sinó de tota la institució en si mateixa, hui per hui el que fa a la de la Torre no està clara la seva continuïtat). Això dificulta la consolidació dels equips de treball, amb el consegüent perjudici en l'elaboració de projectes educatius. Aquesta inestabilitat del professorat es deu a que la majoria són mestres amb l'oposició recentment aprovada, que consideren la seva estància en aquests centres com un pas previ a aconseguir el destí definitiu, normalment en ciutats més grans. Això ens porta a un altre problema igual d'important que és l'escassa formació i experiència inicial sobre com treballar en una escola rural. (et aquí una de les causes per la que ens pareix que la importància del treball plantejat és màxim, de fet hem afegit un annex sobre el tema de la preparació i a més a més hem realitzat una unitat didàctica a desenvolupar en una escola unitària).

L'existència de diferents nivells a dintre d'una mateixa aula també dificulta la tasca diària, el que produeix un augment d'hores de treball a l'hora de realitzar la programació per a distints nivells. És evident que el CRA Trescaire presenta una organització, estructura i funcionament «diferents» a els que podem trobar-nos en altres contextos educatius. És molt important que els mestres i les mestres dissenyen diferents tipus d'estratègies que responguen a les necessitats que en cada moment



demanden els alumnes i les alumnes. Tanmateix esta inexperiència no ajuda a l'hora de dissenyar els plans educatius, i és probable que es tradueixen en presses d'acabar els continguts de la programació. La ràtio d'alumnes d'aquests centres també permet un millor ús i gaudiment dels espais. Hem comprovat que las aules d'infantil amb 11 o 12 alumnes gaudeixen de racons diferenciats d'aprenentatge el que contribueix al desenvolupament de l'autonomia infantil ja que a l'existir diferents possibilitats podran elegir la que més s'adeqüe als seus interessos i desitjos. Els racons no són sols un tipus d'organització espacial, amb ells s'aconsegueix atendre a la diversitat del grup classe, trencar la dicotomia joc/treball, despertar la curiositat, aprendre a respectar normes o adquirir hàbits de normes o higiene. A Primària també tenen la possibilitat d'un bon ús de l'espai, en funció de l'assignatura, tenint la possibilitat de desenvolupar diferents agrupaments a elecció del professorat i segons les necessitats de cada activitat. L'aulari de l'escola de Vilanova són aules prefabricades ja que l'antiga escola té perill de esllavissament. El nou col·legi no es sap quan es farà, l'Ajuntament ha cedit terrenys a la Conselleria d'Educació però encara no han fixat una data de construcció. (Es dona la paradoxa que justament davant dels barracons es troba un edifici a mig construir, paralitzat per la mala gestió que haguera sigut ideal per a noves instal·lacions i a menys d'1 kilòmetre en línia recta està el nefast Aeroport del que ja no caben més afegiments). El risc que existeix amb la situació econòmica actual és que es retarde indefinidament la seva construcció. En època de bonança econòmica l'existència de barracons ha sigut un dels grans problemes de la Comunitat Valenciana, existint col·legis amb barracons durant més de 30 anys, com és el cas del municipi de Catarroja. Ara, amb l'excusa d'una crisi econòmica, açò pot suposar la paralització total de la construcció del nou centre, obligant a l'alumnat a estudiar en un entorn no adequat per a la seva formació. En la Pobla Tornesa ens hem trobat una situació similar en quant la manca de recursos davant l'augment d'alumnes, encara que afortunadament l'Ajuntament de la localitat s'ha fet responsable facilitant la construcció de noves dependències. Hauríem de destacar l'esforç que suposa per als municipis en aquests moments fer-se càrrec de partides que no són de la seva competència, amb el conseqüent "perjudici" que açò implica a altres serveis de la localitat. L'aposta per la millora del centre escolar és tota una declaració d'intencions per part del consistori que deixa en evidència a les institucions responsables.

Sobre el material disponible, en ocasions és necessari transportar d'un centre a altre i d'això s'encarreguen normalment els mestres itinerants. Encara que no tot el material es pot transportar, com per exemple equips de música. Altres vegades els recursos que escassegen són els personals i són els i les mestres els encarregats de suplir aquesta falta, com hem observat en el centre de La Torre on el propi mestre d'Educació Física s'encarregà de col·locar la cistella de bàsquet. A priori aquesta manca de



recursos no tindria perquè minvar la qualitat de l'ensenyança, però la motivació del professorat és normal que decaiga davant l'abandó de les administracions públiques, i finalment açò indubtablement repercuteix a l'alumnat. L'equip directiu està format per un mestre de cada centre, el que permet una bona coordinació i organització amb els centres d'origen i d'aquesta manera, no s'ignora ninguna de les necessitats de cada centre i es coneixen en profunditat les exigències i característiques de cada poble, de la seua cultura, les seves associacions, etc. pel que les respostes a les necessitats educatives seran més precises. La coordinació en el Trescaire és més necessària que en qualsevol altre centre si es vol oferir una educació de qualitat. Potser és aquest un dels punts més difícils de desenvolupar i portar a terme: la mentalitat de funcionament conjunt, de col·legi únic i que existeix unificació de criteris també en quant a las idees institucionals i educatives. La dispersió de les aules impossibilita la comunicació diària del professorat del mateix cicle, existeix una menor interacció del professorat, la qual cosa fa més difícil la discussió i el intercanvi d'idees . En aquest cas les reunions que es fan una vegada a la setmana són fonamentals a l'hora de reforçar eixa unitat. A més s'han de fer importants esforços per que la coordinació docent siga eficaç. Amb l'avanç de les noves tecnologies aquest punt és un dels que s'ha vist més afavorit. Existeix una sobrecàrrega de treball degut a l'especial singularitat dels col·legis agrupats, ja que els equips directius acaben assumint responsabilitats més enllà de les que els corresponen, sense cap mena de compensació, ni reconeixement, ni major remuneració. La permanència d'aquests centres garanteix que l'alumnat s'eduque en el seu entorn social i cultural, sense cap necessitat de desplaçar-se a diari a altres localitats, centrant-se únicament en l'educació dels alumnes i les alumnes, i no tindre que dependre de la seva adaptació a nous ambients.

El gran avantatge, en quant a l'educació de l'alumnat, es la ràtio reduïda que possibilita la personalització del procés educatiu. D'això hui en dia és un privilegi, les noves receptes contra la crisi del Ministeri d'Educació s'encaminen a augmentar la ràtio en les aules de les escoles espanyoles, deteriorant la qualitat de l'ensenyança, siguent la individualització de l'alumnat unes de les característiques més perjudicades. No sols és una de les més perjudicades, també és una de les més importants ja que ajuda a millorar la seva formació en quant a l'adquisició de coneixements però també millora altres punts bàsics del currículum com el ple desenvolupament de la personalitat humana, o l'educació drets i llibertats. Els grups reduïts creen relacions personals més intenses i la conflictivitat en aquest tipus de centres es escassa.

La diversitat de l'alumnat se'ns planteja tant com un avantatge com un desavantatge. En primer lloc el contacte de diferents edats en una mateixa aula millora la intel·ligència emocional (sobre tot dels més majors) i responsabilitat al saber que pels més menuts són un exemple a seguir. El cas de Torre d'en Domènech és el més acusat, ja que



comparteixen aula alumnes des dels 3 als 12 anys. Així mateix suposa un desavantatge ja que les lliçons deuen estar adaptades a tots els nivells, siguent molt difícil aconseguir l'atenció de tots a la vegada.

El canvi més bruscat el sofreixen al passar a la secundària. Si ja és difícil per a qualsevol alumne o alumna, per als que han estudiat a un CRA deu ser encara més complicat. Aquests alumnes es troben de sobte, amb aules massificades on l'atenció s'allunya de la individualització a la que estaven acostumats i es veuen obligats a desplaçar-se i estudiar en entorns diferents al seu, pel qual la seva adaptació serà més lenta.

Altre factor negatiu és la falta de mitjans de l'entorn rural. En centres urbans existeixen majors possibilitats de complementar el currículum amb activitats de música, dansa o competicions esportives.

Més enllà de tots els avantatges i desavantatges que podem trobar, sense cap dubte, apostem per la permanència dels Col·legis Rurals Agrupats per la important tasca social que suposa per a la vida en los pobles. Destaquem la importància del paper de l'educació en relació amb l'entorn i les societats rurals i EL PAPER DE L'ESCOLA COM SERVICI SOCIAL BÀSIC.

L'escola pot convertir-se –quan no ho és- en un lloc dinàmic, en un centre d'activitat educativa, cultural, social, de relació i de participació. No hi ha cap dubte que en molts pobles com La Torre d'en Domènech l'escola és l'únic focus institucional: d'educació, de cultura, d'interacció social: ÉS L'ÚNIC SERVEI SOCIAL. D'acord amb açò, el tancament d'una escola implica una ruptura de la vida col·lectiva: desapareix eixe únic servei social i es trenca el vincle d'unió amb la cultura exterior. La gent es decideix per buscar altres llocs on viure i els pobles moren.

Veiem el futur d'aquestes escoles i aquests pobles prou difícil, ja que no compten amb el recolzament de les institucions i moltes escoles unitàries no entren en els pressupostos de la Conselleria per als pròxims anys. No obstant això, a pesar de les contrarietats centres com el CRA El Trescaire substitueixen de sobra les possibles carències perquè compten amb un professorat implicat, amb idees i ganes d'aportar novetats a l'educació i a més també compten amb el recolzament de les institucions locals.

V. Webgrafia

<http://www.docv.gva.es>
<http://www.trescaire.es/>
<http://www.benlloch.es/>
<http://www.fbu.edu.uy/alfabeto/alfabeto-online.htm>
<http://escuelarural.net/las-escuelas-unitarias>
<http://www.trescaire.es/>
<http://www.chicoina.org/escuela-de-sahun>



<http://e-ducative.catedu.es/50011380/sitio/>
http://es.wikipedia.org/wiki/Colegio_Rural_Agrupado
<http://www.castellon-costaaazar.com>
<http://viviana-misproyectos.blogspot.com>
<http://www.latorredomenec.es/es>
<http://www.edicioneslolapirindola.com>
<http://www.educarm.es/udicom/unid11/program11.pdf>
http://edu.jccm.es/cra/aquijano/documentos/web/pd_primaria6.html
<http://www.red-ler.org/organizacion-trabajo-aula-multigrado.pdf>
<http://www.craaltaribagorza.net/diversidad-y-metodologia-activa-en>
<http://www.maestrosdelweb.com/editorial/periodigital/>
<http://medioscomunicacionytransporte.lacoctelera.net>
<http://www.slideshare.net/DukTakKaitlin/unidad-didctica-1685822>
<http://chemainfantil.wordpress.com>
http://nogal.mentor.mec.es/~lbag0000/html/webque_11.HTM
http://nogal.mentor.mec.es/~lbag0000/html/webque_11.HTM
<http://iesadenebrija.juntaextremadura.net>
<https://sites.google.com/site/cachewebme/>
<http://omniatorredembarra.blogspot.com.es/2010/10/audacity.html>
<http://bibutre.wordpress.com>
<http://es.cyberdodo.com/documentos/la-importancia-de-los-medios-de-comunicacion/>
<http://www.oposicion-primaria.com/PDF/valen-apdo9.pdf>

Agraïments

A Josep Cristià Linares, Professor a l'UJI de l'assignatura Didàctica i Organització Escolar al curs 2011/12 pel seu exemple. A M^a José Puchol, Mestre d'Educació Infantil a Vall d'Alba per la seva ajuda. I sobretot a tota la gent del CRA Trescaire pel seu compromís i dedicació amb els xiquets i xiquetes.



Introducció a la llengua espanyola

M^a Amparo Garcés Ventura
magarven@hotmail.com
Santiago Teruel Tomás
santiteru@yahoo.es
Jessica Marquez Safont
jessica.marsaf@gmail.com

I. Resum

278



Aquesta experiència que dóna lloc al treball d'investigació que presentem, es centra al CEIP Roca i Alcaide de Borriana. Un centre que vol avançar com a comunitat d'aprenentatge, en una nova etapa, i que tracta de respondre a les necessitats dels seus membres. En aquesta escola vam realitzar el nostre projecte d'aprenentatge servei per a l'assignatura de Didàctica General de segon curs del Grau de Mestre d'Infantil. Per això, en un primer moment vam haver de detectar les necessitats del centre per, posteriorment, centrar el nostre projecte a les famílies i al seu aprenentatge de la llengua. La nostra pretensió era que les famílies poguen aprendre la llengua espanyola, a la vegada que, nosaltres, participàvem en un dels seus somnis: fer un taller per adquirir la llengua del barri i la de l'escola (valencià i castellà). Dels resultats trobats, destaquem l'alta participació de les famílies en el taller i la absoluta implicació per part del equip directiu perquè el taller es posés en funcionament. Tant per a nosaltres com per a les dones que han participat en aquest projecte ha estat una experiència molt positiva i enriquidora que ha acostat les famílies a l'escola.

Paraules clau: comunitat d'aprenentatge, aprenentatge servei, famílies, participació, implicació.

II. Introducció

Amb motiu de la pràctica que havíem de realitzar per a l'assignatura «Didàctica General» basada en l'aprenentatge servei, corresponent al 2^o curs de Grau mestre d'Educació Infantil, detectem al CEIP Roca i Alcaide de Borriana la necessitat d'integrar als pares en les activitats del centre. Aquest centre és un CAES (Centre d'Acció Educativa Singular) i està en procés de transformació per convertir-se en una Comunitat d'Aprenentatge, sent aquest curs 2012/2013 el segon com a tal. Per aquestes raons vam decidir crear un taller de «Introducció a la llengua espanyola», ja que el 80% dels alumnes matriculats els pares són d'origen àrab, el 10% del alumnat precedeixen d'altres països com Romania, Xina..., i el 10% restant són espanyols, encara que la majoria d'aquests son d'ètnia gitana i d'un nivell sociocultural i econòmic baix. Aquesta situació desencadena en tenir un coneixement de la llengua espanyola bastant limitat, cosa que els dificulta enormement la seua integració social.

Per poder entendre la nostra investigació, en primer lloc cal contextualitzar i situar teòricament els conceptes que apareixen.

Davant la *societat de la informació* (Aparici, 2003; Buman, 2007; Castells, 2001) en que ens trobem, el nostre sistema educatiu requerís noves



formes d'ensenyament-aprenentatge que responguin a les demandes actuals.

Com bé apunta l'informe Delors (1996), no es tracta sols d'aprendre a conèixer, sinó també de aprendre a fer, aprendre a viure y aprendre a ser. Davant d'aquest context, i la importància que *l'aprenentatge basat en competències* que té el nostre sistema educatiu (LOE, 2006), la OCDE defineix aquest sistema com la combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivacions, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials que es mobilitzen conjuntament per assolir una acció eficaç (Hersh i altres, 1999).

Per tant, definirem el concepte d'aprenentatge servei com una activitat complexa que integra el servei a la comunitat amb l'aprenentatge de continguts, competències, habilitats o valors. En l'aprenentatge servei es fonen intencionalitat pedagògica i intencionalitat solidària. És una proposta innovadora que parteix d'elements tan coneguts com el servei voluntari a la comunitat i l'adquisició d'aprenentatges.

L'aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo.

L'aprenentatge servei és, doncs, **un projecte educatiu amb utilitat social**.

Ampliant la definició, i segons la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC), l'aprenentatge servei és una metodologia pedagògica que obre els centres educatius a les necessitats socials i reals de la comunitat on es troba. Es vol que el centre s'obri a la vida i seguir sensible als problemes, dificultats o deficiències que presenta el seu entorn proper o més llunyà.

D'altra banda, el centre en què hem desenvolupat el nostre treball es troba en procés de transformació per convertir-se en una comunitat d'aprenentatge. Segons Flecha y Puigvert (2008), en el seu treball «Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa» defineix comunitat d'aprenentatge com:

Un projecte de transformació de centres educatius dirigit a la superació del fracàs escolar i l'eliminació de conflictes. Aquest projecte es distingeix per una aposta per l'aprenentatge dialògic mitjançant els grups interactius, on el diàleg igualitari es converteix en un esforç comú per aconseguir la igualtat educativa de tots els alumnes.

La transformació a la que es referix aquest article la trobem en la idea d'aconseguir una escola que tots desitgem, on tots tinguem les mateixes oportunitats d'aprenentatge i aconseguir una escola on tots, tant alumnes, mestres i voluntaris caminen tots en una mateixa direcció. A partir d'aquest moment, l'aprenentatge escolar no recau exclusivament



en mans del professorat, sinó que formarà part i dependrà de la participació de tots els membres de la comunitat educativa, com de les persones o associacions que vulguin participar...

Davant la desigualtat d'aprenentatge i la exclusió en la que es troben moltes persones i col·lectius, les comunitats d'aprenentatge se consideren com una aposta per la igualtat educativa en el marc de la societat de la informació. És la reivindicació de l'educació que totes les persones volem per a les nostres filles i fills, per a totes les nenes i nens del món.

En el cas de formar part d'un Pla educatiu d'entorn, on ja existeix una diagnosi de necessitats i un projecte que hi actua, aquest és el marc idoni des d'on oferir oportunitats per a l'aprenentatge servei.

L'aprenentatge servei comença amb un exercici d'anàlisi i crítica de la realitat per determinar quin tipus d'intervenció es pot fer per millorar una realitat que en la diagnosi de necessitats s'ha detectat com a negativa.

Aquesta metodologia no es limita a la detecció de les necessitats, sinó que per sobre de tot pretén implicar els joves en la realització d'un servei a la comunitat.

Per designar el que assenyala l'expressió servei a la comunitat s'han fet servir termes com intervenció o participació ciutadana, compromís cívic, ajuda als altres, acció solidària, responsabilitat social o voluntariat. Sigue quina sigui l'expressió que es face servir, per servei entenem una acció real que va més enllà de les paraules o les intencions, i que es centra en la realització d'una contribució a favor de la comunitat, allunyant-se de l'assistència, i buscant en la relació compartida del donar i rebre un llaç d'afecte i de reciprocitat.

Com bé ens diu Paulo Freire (1997) en el seu llibre «La educació com a pràctica de la llibertat» pàgina 14:

La alfabetització, i per tant tota la feina d'educar, sols serà autènticament humanista en la mesura en que es procuri la integració del individu a la seua realitat nacional [...]en la mesura que pugua crear en l'educand un procés de recreació, de cerca, de independència i, a la vegada, de solidaritat.

Com a exemple d'aquesta metodologia, trobem al nostre país, i concretament en educació primària, experiències de gran importància pel seu contingut i el seu propi desenvolupament. A l'escola Santa Ana, ubicada al centre de Barcelona, es porta a terme una activitat en que els alumnes de cinquè es reuneix per a cantar cançons populars als més menuts, responsabilitzant-se ells durant el temps que s'ha marcat



d'ensenyar-les als més petits, recuperant al mateix temps, una tradició catalana (Martín i altres, 2006).

Un altre cas en l'àmbit universitari, l'experiència *Amics i amigues de la lectura*, realitzada per l'alumnat de les facultats de Pedagogia i Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona, ajuden a millorar la competència lectora de xiquets i joves d'educació primària i secundària, realitzant una tasca d'acompanyament i reforç (De la Cerda, Martínez i Puig, 2008).

L'aprenentatge servei vol redescobrir els efectes educatius d'un dinamisme pedagògic bàsic: l'ajut als altres i sentir-se part d'un col·lectiu. L'ajut mutu, l'altruisme, la solidaritat o la cooperació són alguns dels valors que es troben a la base de la humanització.

III. Descripció de l'experiència. Taller d'introducció a la llengua espanyola

El principal objectiu del nostre treball, era aconseguir integrar els pares en activitats del centre i, a més, iniciar un taller de llengua espanyola que, després de les nostres tres sessions, tingués continuïtat durant tot el curs. Aquest taller, també havia de servir com a pont per organitzar altres activitats que proposessin els pares i, així, aconseguir la seva inclusió i participació en el centre, ja que fins ara no se'n havia realitzat cap.

El primer punt del nostre treball consistia en detectar les necessitats del col·legi per a poder, posteriorment, centrar el nostre aprenentatge servei. Per aquest motiu, ens vam desplaçar al centre, i així tindre un primer contacte amb l'equip directiu. Després de mantenir una breu xerrada sobre el funcionament del centre, els vam demanar que ens deixaren entrar en les diferents classes per observar de primera mà les necessitats més urgents.

Davant el gran nombre de necessitats reconegudes, vam decidir demanar consell al director de l'escola. Aquest ens va insistir en que la exigència primordial que tenien, passava per incloure al barri en el centre, i que a més, els seus habitants participaren en l'educació dels nens. El gran dilema es presentava a l'hora de posar en marxa aquest desitjat taller, ja que no sabíem ben bé com realitzar-lo. Cal recordar que més del 80% dels alumnes matriculats són estrangers i, els seus progenitors tenen un curt domini de la llengua espanyola.

Encara que la nostra especialitat són els xiquets d'infantil, vam creure que si ajudàvem als pares a millorar, conèixer i desenvolupar-se amb la nostra llengua, indirectament també estaríem ajudant no sols als xiquets



d'infantil, sinó també a tots els membres de la comunitat educativa del centre.

Després de comunicar al centre que l'aprenentatge-servei anàvem a dirigir-lo als pares, i de passar una circular a tots els tutors sobre el taller que anàvem a desenvolupar, el gran problema que se'ns presentava era la incertesa dels pares que anaven a acudir i el nivell de la llengua que pogueren tindre. Per tant, era feina complicada estructurar la sessió inicial, ja que no comptàvem ni amb la quantitat, ni el nivell dels alumnes.

La preparació del taller va consistir, sobre tot, en comprovar el material didàctic amb què comptava el centre i recopilar tota la informació possible sobre les diferents tàctiques, pràctiques i metodologies per a ensenyar a llegir a persones adultes, qüestió gens fàcil per a uns novells com nosaltres. Una vegada adjuntada tota la informació vam procedir a la programació de la primera sessió del taller.

En aquesta primera sessió ens vam centrar, sobre tot, a esbrinar els coneixements que tenien del castellà tots els assistents, tant a nivell escrit com a nivell oral. Una vegada realitzades les tasques de presentació, els vam plantejar uns exercicis inicials sobre l'aprenentatge del nostre alfabet. Després de comprovar que quasi totes les assistents sabien llegir i escriure, ens vam adonar de que el principal problema que reflectien era la comprensió lectora.

Davant d'aquesta situació, vam haver de modificar i repensar la nostra planificació i adequar-lo a la nova situació. Per tant, vam decidir que abans de començar amb l'escriptura, en primer lloc havíem de centrar-nos en la llengua oral, però sense deixar de costat l'altra tasca.

Amb motiu d'estar celebrant el Ramadà, els vam sol·licitar que ens contaren el motiu de la seua celebració, al mateix temps que també els vam demanar que ens contaren el seu lloc de procedència, per què havien decidit vindre a Espanya a viure i que ens detallaren les principals tradicions de la seua cultura. Així, vam aconseguir crear un clima acollidor, de confiança, respectuós, càlid i familiar.

La següent tasca, per a mantenir un clima dinàmic, va consistir en mostrar a les dones unes fitxes amb imatges d'objectes quotidians. Les mostràvem i demanàvem que les nomenaren en castellà i, després, que sortissin a la pissarra a escriure-la. Durant aquesta activitat, no interveníem, deixàvem que foren elles les que, ajudant-se mútuament, descobriren la paraula i la escrivieren correctament a la pissarra.

Després d'haver fet participar a totes les dones en aquesta tasca, vam decidir donar-les un fragment d'un llibre que contava la història i l'origen de les piràmides d'Egipte. Cada dona llegia un fragment per, després entre totes, esbrinar les paraules que no coneixien, sempre deixant que



foren elles les que intervingueren, fent únicament de mers guies. En aquesta tasca ens vam assabentar del problema de comprensió lectora que tenien.

Abans d'acomiar la primera sessió, els vam plantejar la possibilitat de centrar les següents classes a conèixer paraules de situacions quotidianes que es poden trobar dia a dia. En adonar-nos la seua confirmació, vam decidir que les properes sessions foren dedicades al coneixement de paraules mèdiques, administratives, d'aliments i els diferents tipus de mesures.

La segona sessió, i a conseqüència de la gran dificultat que ens suposava reconèixer els noms de les nostres alumnes, vam decidir que per a practicar també l'escriptura, escriuríem en un paper el nostre nom i ens el penjaríem. Per a seguir amb l'ambient de respecte que volíem aconseguir, vam optar per escriure també el nostre nom al costat en àrab. Així, que s'adonessin que ens interessa igualment, i molt, la seua cultura i escriptura. Ràpidament, passarem al vocabulari que és la qüestió que més les preocupa.

Amb l'ajuda del centre, que ens va facilitar un esquelet i uns pòsters amb totes les parts del cos, vam començar nomenant les diferents parts d'aquest, preguntant primer si sabien el nom i, després, fent-les escriure'l a la pissarra. En aquesta part ens vam adonar que tenien dificultats en diferenciar els òrgans i amb el singular i el plural. Per tant, al mateix temps que els fèiem escriure el nom, practicàvem com seria l'article de la paraula i, el singular i el plural.

Una vegada comprovat el domini d'aquest material, vam optar per fer un joc simbòlic. Un de nosaltres va assumir el rol de metge i elles el de pacients. Després, i per a que practicaren més, van ser elles les que van assumir el rol de metge i pacients alhora, sols actuant nosaltres quan observàvem algun error que calia corregir.

Després d'aquesta tasca, que gràcies a la participació va ser molt profitosa i motivadora vam continuar treballant els noms de fruites, verdures, llegums.

En aquest cas, vam procedir com en l'activitat anterior, utilitzant el material que ens va facilitar el centre. Primer vam mostrar targetes amb fotos de diversos aliments, deixant que elles endevinaren el nom per després escriure'l a la pissarra. Deixarem que foren elles les que es corregiren unes a les altres. Vam aprofitar el joc amb els aliments per introduir les unitats de mesura.

Vam practicar de nou el joc simbòlic, assumint un altra vegada un component del nostre grup el rol de venedor, i les dónes de compradores.



Després, com en la tasca anterior, vam canviar els rols deixant que les dones foren les protagonistes, tant de venedores com fent de clientes.

Durant tot el matí ens vam adonar de la dificultat que tenen a l'hora de reconèixer i diferenciar grafies i fonemes d'alguns sons, quan i on s'han de ficar accents, quan ficar C, K, Z, G, J, B o V, per tant, els férem una mica d'introducció a les regles gramaticals.

Al finalitzar la sessió, les dones, per a mostrar-nos una part de la seua cultura, degut a la nostra curiositat del primer dia, ens van convidar a tastar les pastes, corder, pa i té típics de la seua terra que havien dut a classe.

La tercera i última sessió va ser molt dinàmica i es notava, encara més, les ganes d'aprendre i interès de les alumnes, ja que van acudir a la sessió amb llibreta per anar apuntant tot el que aprenien. També ens tenien més confiança i això es notava en el transcurs de la classe.

Per començar, vam fer un repàs de les lletres que presenten major grau de dificultat per a elles, grafies i els fonemes, accents, puntuació,..., en definitiva, un breu recorregut del que havíem vist el dia anterior. També vam repassar les parts del cos, les fruites i verdures per assolir coneixements.

Per primera vegada parlem dels accents, practiquem l'accentuació, i expliquem unes nocions bàsiques per a anar practicant a classe. Totes ixen a la pissarra per accentuar paraules.

Mitjançant un text adequat al seu nivell practicàrem la lectura i la comprensió lectora. Cada alumna llegeix unes línies en veu alta. Després, entre totes, intenten esbrinar el significat d'aquelles paraules que no comprenen i la seua pronunciació. Les paraules que no entenen, li les expliquem i elles les tornen a escriure a la pissarra.

També sorgeix el concepte de les paraules sinònimes i antònimes, i ho practiquem amb objectes quotidians que elles coneixen.

Una volta acabat de llegir el text, se'ls fa un dictat per a que practiquen l'escriptura. Tot seguit, cada alumna escriu a la pissarra una frase i, com sempre, entre elles fan la correcció si hi ha cap error.

Al ser l'última sessió, els vam demanar que ens feren una xicoteta avaluació sobre el taller que els havíem realitzat. D'aquesta forma van practicar l'escriptura lliure i van poder reflectir com s'havien sentit i si els havien agradat les classes i els nostres procediments.

També els vam dir que, encara que la nostra tasca finalitzava ací, podien contar en la nostra ajuda, ja que continuaríem visitant l'escola



periòdicament per fer un seguiment del taller. A partir d'ara, serà una mare la que continuarà el taller amb dues classes setmanals.

Com a agraïment per la nostra desinteressada col·laboració, totes les mares ens van convidar a participar en un taller de cuina a l'escola la setmana següent. Un taller on cuinaríem el pa típic del Marroc, cous-cous amb pollastre i verdures i, dolços.

IV. Resultats

Tot i que aquesta experiència va ser curta en el temps, podem fer una aproximació als resultats que van emergir de l'experiència. En primer lloc, destaquem l'assistència de les mares al taller com un indicador que denota les ganes de participar d'algunes famílies del barri en el centre. Moltes mares van respondre positivament a la crida de l'escola i les classes que vam impartir van ser molt dinàmiques, participatives i profitoses per part de les alumnes, que van mostrar gran interès i moltes ganes d'aprendre en totes les activitats que prepararem. Això va desembocar en que volguessin venir a la segona sessió .

Tots hem après moltíssim: alumnes, mares, personal del centre... Aquesta experiència ha estat molt satisfactòria pel fet de permetre'ns poder conèixer de primera mà una cultura tan desconeguda per a nosaltres, però amb la que al mateix temps, convivim diàriament. Per altra banda, hem tingut l'ocasió de poder identificar paraules i costums inserides pels musulmans com a herència dels segles de convivència que hem compartit en l'Edat Mitjana, ja que també va ser un tema tractat en un dels nostres encontres.

Però una de les qüestions més important per a tots els membres del grup, sens dubte, ha estat el canvi de mentalitat i la desaparició de prejudicis que teníem i que bé des de casa, l'escola, la religió..., ens havien inculcat. Conviure en altres cultures, com la musulmana, xinesa, gitana, romanesa,..., és ampliar els nostres coneixements, obrir la ment, acceptar uns altres estils de vida, el que suposa créixer com a persona individual i créixer com a part d'un col·lectiu. Açò inclou tindre moltes més perspectives a l'hora de saber enfrontar-nos a qualsevol situació que la vida, i sobre tot, a creure en valors tan fonamentals com són la inclusió, la diversitat, el respecte, la amiatat...

En el marc actual, hi ha individus que tenen la sensació de que acceptar altres estils de vida es posar en perill la seua pròpia identitat com a poble, i sobre tot, algunes persones tenen la sensació de que si deixem integrar a gent d'una altra cultura a la nostra vida o societat, va a ser perjudicial per a nosaltres. Aquesta experiència ens ha demostrat que tals creences només són una fal·làcia. Compartir i mesclar quelcom tan important com és la llengua només reporta beneficis, ja que com bé diu Tusón en el seu



Llibre «Patrimoni Natural, Elogi i defensa de la diversitat lingüística» (2004), «*el coneixement de més d'una llengua sempre suma, mai no resta*». És una màxima que no hem d'oblidar. I menys en el context en que ens trobem actualment.

Amb tot açò, no sols hem gaudit d'aquesta experiència nosaltres, també les dones que van acudir al nostre taller, i que no hi ha que oblidar que han sigut les principals protagonistes d'aquest treball. Elles, no sols han après i ampliat els seus coneixements de la nostra llengua, punt principal per el qual van venir a les nostre classes, sinó també han trencat la barrera de sentir-se inferiors a la resta de la comunitat, tant en el seu entorn de barri, com en l'entorn escolar dels seus fills.

Tots hem estat molt implicats des del començament i hem tingut una evolució i progressió constant.

L'impacte a l'escola també ha estat gran, immediat i directe. Les mares han passat de ser personatges passius i secundaris, a formar part de l'entramat del sistema educatiu dels seus fills i, sobre tot, a participar i integrar-se en el centre, ja que han tingut la possibilitat de mantenir contacte directe amb direcció, mestres, cuinera, voluntaris...

Amb el taller de cuina, també han tingut l'oportunitat de conèixer i utilitzar les instal·lacions del centre per primera vegada: classes, cuina, menjador... Implicant-se d'una forma activa i directa, mostrant interès real. Hi ha que dir que aquest taller ha sigut fonamental per a elles. Ha estat la eina que els feia falta per a sentir-se realitzades i incloses, fer-les sentir que també poden ensenyar i ajudar als mestres en les tasques que els plantegen. En definitiva, han perdut la por a sentir-se infravalorades. Han après que amb tasques tan senzilles com aquestes, poden formar part de la comunitat educativa, tal i com els demanaven els responsables del centre des de feia temps.

Així ha quedat patent quan han comunicat al centre les seues ganes de continuar formant-se i demanant-los consell sobre en què poden ajudar al centre per a què els seus fills el dia de demà puguin tenir més oportunitats de futur de les que elles han tingut.

La nostra satisfacció més gran és que, no sols hem prestat un servei que el centre necessitava, sinó que gràcies a aquest taller d'introducció a la llengua espanyola, s'han establert nous llaços, estretit relacions, creat pons per a futures propostes entre els pares i els docents. Al mateix temps que hem après, per part de tots, tolerància i respecte cap a altres cultures. Sempre, sense perdre de vista que, tota aquesta tasca es fa pels xiquets.

Per part del centre, tant el director com la cap d'estudis, ens han mostrat sempre el seu suport, satisfacció i gratitud pel desenvolupament del



nostre servei des de l'inici de la nostra intervenció. Han quedat molt gratulats pel bon resultat obtingut, malgrat ser aquesta la primera intervenció de l'escola amb pares en la nova etapa com a comunitat d'aprenentatge.

V. Discussió i conclusions

L'experiència ha estat molt positiva tot i que abans de la primera sessió, estàvem intranquils i nerviosos, ja que no sabíem amb quina quantitat d'alumnes ens trobaríem, ni el nivell, ni la predisposició que tindrien. Era una aposta arriscada, però per les necessitats del centre necessària. Finalment, acudiren 19 dones d'origen mussulmà i 1 espanyola.

Un altre punt que ens preocupava era si seríem capaços de transmetre tot el que volíem, i més si podríem aconseguir-ho amb adults d'una cultura diferent a la nostra. Però tot barrejant les ganes de fer-ho bé, la constant preparació de les classes i les ganes d'aprendre de les alumnes, tot ha anat rodat, donant-nos i enduent-nos la impressió de què ha estat una experiència molt enriquidora per tothom.

D'una altra banda, des del primer moment vam descobrir que tot el personal del centre forma un equip molt càlid i familiar. Tant es així que, gracies a les atencions que vam rebre, la total llibertat per fer servir materials i l'ajuda que ens van oferir, ens vam sentir a l'escola com uns docents més. Aquest marc tan adient ens va permetre guanyar confiança en nosaltres mateixos malgrat la dificultat a l'hora d'abordar el taller.

Als tres membres del grup ens ha estat molt gratificant l'experiència, ja que hem tingut l'oportunitat d'entrar a un centre escolar, veure com funciona i, tot i que no vam treballar amb xiquets que era el nostre desig, sí que vam tindre l'oportunitat d'entrar a les aules d'infantil per observar com es treballa amb els més menuts.

La nostra intenció es la de seguir els passos del taller introducció a la llengua espanyola que vam començar, ja que la persona que es queda al càrrec així ens ho ha transmès. De fet, alguns membres del grup ja tenen clar que les seues pràctiques les volen desenvolupar en aquest centre.

Aquest servei no sols ha estat important per la feina que hem desenvolupat, sinó que també ens ha donat la oportunitat de conèixer de primera mà què és i com funciona una Comunitat d'Aprenentatge, ja que des dels nostres inicis en la carrera sempre se'ns havia parlat d'aquest tipus de centres però mai havíem tingut l'oportunitat de comprovar-ho «in situ». N'hi ha molt pocs centres amb aquesta metodologia, i menys a la província de Castelló. Per tant, el benefici nostre ha estat una doble, al participar i conèixer com funcionen aquest tipus d'escoles amb una



metodologia tan avantguardista i de la que tan hem sentit parlar, perquè tots sabem que no és el mateix conèixer-les teòricament que gaudir de l'oportunitat de participar directament en una d'elles. Finalment, ens agradaria donar les gràcies a tots el membres d'aquest centre per haver-nos donat suport, recolzament i aquesta oportunitat

VI. Bibliografia

APARICI, R. (2003): *Comunicación educativa en la sociedad de la información*, Madrid, UNED.

CASTELLS, M. (2001): *La era de la información. Vol. 1. La sociedad red*, Madrid, Alianza ed.

DE LA CERDA, M., i altres (eds) (2008): *Amics i amigues de la lectura en Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*, Barcelona, Octaedro.

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Unesco-Santillana.

FLECHA, R. i L. PUIGVERT (2008). Universitat de Barcelona. España.

FREIRE, P. (1997): *La educación como práctica de la libertad*, Xile, Siglo XXI editores, s.a. de c.v.

MARTÍN, X. i altres (eds.) (2006): *Carmelles en l'Escola Santa Anna*, Quaderns de Pedagogia, 357, 71-72.

Publicacions de la Universitat Jaume I de Castelló (2011). Servei de Comunicació i Publicacions Campus del Riu Sec. Col·lecció Sapientia, 56.

PUIG ROVIRA, J. M. i altres (eds.) (2010): *Servei d'Escola i Entorn i el Servei d'Ordenació Curricular del Departament d'Educació*. Xarxa telemàtica educativa de Catalunya. Departament d'ensenyament de la Generalitat Catalana.

TUSON, J. (2004): *Patrimoni natural, Elogi i defensa de la diversitat lingüística*. Barcelona, Empúries, Biblioteca Universal.



De l'aprenentatge cooperatiu a les comunitats d'aprenentatge

Sonia Parra Rodríguez
al132870@uji.es
Estela Vidal Bellés
al095861@uji.es
Lara Zancada Arias
al080482@uji.es

I. Resum

290



Ens proposem exposar un projecte d'investigació que persegueix superar el “fonamentalisme” a través d'experiències educatives d'èxit demostrades en la comunitat científica. En aquest sentit, la nostra investigació parteix de l'aprenentatge cooperatiu i conclou amb la descoberta de les comunitats d'aprenentatge. Per tant, tractem d'explorar sobre experiències educatives d'avantguarda pedagògica que produeixen transformacions personals i socials, amb el propòsit de materialitzar els coneixements teòrics i pràctics adquirits a les aules. Tot això, utilitzant com a principal mètode d'investigació qualitativa l'entrevista, la qual ens ha facilitat conèixer experiències viscudes i explicades en primera persona per un mestre tutor de sisè de primària que treballa en classe de forma cooperativa a més, de la subdirectora del Centre Especial d'Investigació en Teories i Pràctiques que superen les Desigualtats (CREA) i per últim, el professorat i l'estudiantat d'una comunitat d'aprenentatge que pertany al Projecte Includ-ed.

Paraules clau: Comunitats d'Aprenentatge, Metodologia Comunicativa Crítica, Aprenentatge Dialògic, Educació Inclusiva, Autoformació.

II. Introducció

Com a estudiants dintre de la Universitat Jaume I, vam emprendre el camí educatiu com una porta oberta a la utopia, la il·lusió, les ganes de viure, la necessitat de millorar, de comprendre, de transmetre, de compartir, de fer amb altres... vam voler ser mestres per aprendre. Aviat, vam ser conscients que aquesta professió implica conèixer la teoria, investigar i aprofundir en experiències educatives d'èxit que ens susciten interès i ganes de saber més.

Al llarg de la nostra formació com a mestres d'Educació Infantil hem viscut d'una forma diferent algunes de les assignatures, decidint de forma consensuada com volíem aprendre, prioritzant la importància que té la cohesió grupal, la cooperació, la interacció i el diàleg entre tots, per avançar de forma equilibrada en els nostres aprenentatges. Per tant, cal fer esment específic, a metodologies de treball que ens han despertat la inquietud per millorar en la nostra formació primerenca com a docents per tal de ser més crítics, reflexius, analítics i actius en referent al nostre paper professional i social (Aguilar, 2012). Durant aquests darrers anys hem treballat partint de l'opció crítica i l'aprenentatge dialògic participant de forma activa en escenaris d'assemblees d'aula i reflexions ens diaris dialògics en assignatures



troncals com: L18 Didàctica del Català II (segon curs de la titulació Mestre/a d'Educació Infantil, curs 2010-2011) i L28 Literatura Infantil (tercer curs de la titulació Mestre/a d'Educació Infantil, curs 2011-2012). Gràcies a aquestes pràctiques, hem evidenciant que el coneixement construït en ambients de diàleg igualitari, entre persones d'entorns i perfils diferents, és més profund i útil per a tots i totes. Per això, les interaccions dialògiques generades a l'aula i els coneixements creats recullen més punts de vista des de condicions d'igualtat i, per tant, s'abracen més realitats i es transformen les ja existents perquè siguin més inclusives.

Al mateix temps, hem descobert que existeixen plataformes de treball, com l'aula virtual o les xarxes socials, on s'inclouen un ventall de participants diversos que faciliten el diàleg igualitari i es creen interaccions d'intercanvi i solidaritat, superant així les fronteres culturals que ens impossibiliten veure als altres sinó és a través de la nostra pròpia cultura (Giroux, 1997).

Durant el procés per arribar a ser mestres, a més dels aprenentatges formals que esdevenen en el marc educatiu universitari, vam voler participar de forma activa en la construcció del nostre viatge intel·lectual i emocional envers l'educació per cobrir carències educatives. Així doncs, vam iniciar la nostra cerca. Investigar, per a nosaltres, no és una altra cosa que reflexionar sobre la pràctica social i educativa per aconseguir la millora i el canvi tant personal com social. En aquest sentit, la present comunicació té com a objecte d'estudi l'aprenentatge cooperatiu i les comunitats d'aprenentatge amb la intenció de suplir un buit d'informació, al voltant d'aquestes actuacions educatives d'èxit demostrades a la comunitat científica, i el desig de difondre-les i potenciar el seu ús.

Diversos autors, entre els quals destaquem; Pujolás, Fathman i Kessler, Balkcom, Johnson, Johnson i Stanne entre altres, parlen de l'aprenentatge cooperatiu com:

L'ocupació didàctica de grups reduïts amb la finalitat que els alumnes treballen junts per a optimitzar el seu propi aprenentatge i el dels altres. L'essència de l'aprenentatge cooperatiu consisteix a implementar grups formals, grups informals i grups de base cooperatius per a crear una interdependència positiva entre els alumnes, de tal manera que tots reconeguen que *s'enfonsen o naden junts*.



Autors com Díaz Aguado, Johnson i Johnson, Millis o Pujolàs, entre uns altres, destaquen les següents característiques:

- L'existència d'un objectiu comú. Aprendre junts, ajudant-se els uns als altres.
- L'existència d'una relació d'igualtat entre tots els membres. Tots se senten valorats, tots ensenyen i tots aprenen.
- L'existència d'una relació d'interdependència positiva entre els membres del grup. Allò que afecta a un membre del grup, importa a la resta.
- Respecte als objectius d'aprenentatge.
- Respecte als recursos/materials.
- Respecte als papers dels membres del grup.
- Donar respostes per a millorar l'execució de la tasca.
- Estar motivat i ser motivador.
- Animar a l'esforç.
- L'existència d'una relació de cooperació, d'ajuda i d'exigència mútua. Ajudar a la resta a aprendre no perjudica a qui ajuda, tot el contrari, li ajuda a aprendre millor el que sap.
- L'existència d'avaluar freqüentment i regular el funcionament del grup per a millorar l'efectivitat futura.

Amb referència a les comunitats d'aprenentatge, Valls les defineix com un projecte de transformació social i cultural d'un centre educatiu i del seu entorn, per a aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant l'educació participativa de la comunitat que es concreta en tots els seus espais inclosa l'aula (Valls, 2000:8). D'aquesta concepció es deslliguen els principis bàsics de les comunitats d'aprenentatge (Elboj i altres, 2002:74-76)

- Projecte de transformació social i cultural. Es basa en no acceptar la impossibilitat de canvi. Implica un canvi dels hàbits de comportament habituals.
- Projecte de centre educatiu. La transformació que es proposa està pensada especialment per a aquells centres educatius en els quals les dificultats per problemes de desigualtat, pobresa o manques d'un altre tipus fan del centre un lloc més necessitat de canvi per a aconseguir l'objectiu d'una societat de la informació per a tots i totes.
- Projecte de l'entorn. La transformació es refereix a tota la comunitat -barri, poble- en la seua relació amb el centre i en la



seua relació amb si mateixa quan agent educatiu. L'objectiu és aconseguir una societat de la informació per a totes les persones.

- Es basen en l'aprenentatge dialògic. L'objectiu és la formació dels xiquets i les xiquetes, seguint els principis de diàleg, comunicació i consens igualitari.
- Es desenvolupen mitjançant una educació participativa de la comunitat que es concreta en tots els espais inclosa l'aula. L'espai de l'aula es converteix en l'espai de totes les persones que poden ensenyar i aprendre.
- Es basa en l'acció coordinada de tots els agents educatius. El concepte d'extraescolar es dilueix perquè tot pot fer-se fóra i tot pot fer-se dins de l'escola, l'important és que existeix una orientació comuna.

El procés de transformació en comunitat d'aprenentatge comporta una planificació destinada al fet que totes les parts entenguin els objectius i es comprometen en la seua realització. És important remarcar que les fases han d'entendre's en el context de cada centre i que es van debatent, acordant i realitzant per part de tota la comunitat educativa. Aquest procés es desenvolupa a través de vuit fases que assegurin tant l'engegada com la continuïtat del projecte. Les fases del procés de transformació en una comunitat d'aprenentatge es divideixen en dos grans períodes: engegada (un any aproximadament) i consolidació (dos anys), que presentem a continuació (Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002:78-80):

Fases de l'engegada del procés de transformació (un curs escolar):

- Sensibilització (aproximadament un mes)
 - Sessions inicials de treball amb els diferents agents de la comunitat escolar.
 - Estudi de la documentació lliurada amb posterioritat a les jornades informatives.
 - Comunicat sobre les conclusions a les quals ha arribat la comunitat.
- Presa de decisió (un mes)
 - Decidir l'inici del projecte amb el compromís de tota la comunitat educativa.



- Somni (entre un i tres mesos)
 - Reunir-se en grups per a idear el centre educatiu que es desitja.
 - Arribar a un acord sobre el model de centre que es pretén aconseguir.
 - Contextualitzar els principis de la comunitat d'aprenentatge.
- Selecció de Prioritats (d'un a tres mesos)
 - Cerca d'informació sobre el centre educatiu i el seu context.
 - Anàlisi de les dades obtingudes.
 - Selecció de prioritats.
- Planificació (entre un i dos mesos)
 - Dissenyar grups d'acció heterogenis.
 - Crear comissions de treball per a dur a terme el pla d'acció de cada prioritat.
 Processos per a la continuïtat del procés de transformació (dos cursos escolars).
- Procés d'investigació
 - Innovar per a millorar. Reflexió sobre l'acció.
 - Experimentació del canvi.
 - Posada en comú de les experiències i resultats.
- Procés de formació
 - Formació sol·licitada per les comissions de treball en funció dels requeriments del procés.
 - Formació de tota la comunitat d'aprenentatge en nuclis d'interès concrets.
- Procés d'avaluació
 - Avaluació contínua de tot el procés.

Amb tot, podem dir que l'aprenentatge dialògic, conceptualitzat pel CREA, i coherent amb la societat de la informació que ens envolta, representa el marc a partir del qual es duen a terme les actuacions educatives amb les quals hem estat en contacte. Pel fet que, ni totes les interaccions comunicatives condueixen a màxims nivells d'aprenentatge ni tots els diàlegs superen desigualtats educatives (Aubert i altres, 2008:167). Per això, hem de tindre present els 7 principis que fonamenten l'aprenentatge dialògic:

L'aprenentatge dialògic es produeix en *diàlegs* que són *igualitaris*, en interaccions on es reconeix la *intel·ligència cultural* en totes les persones i que estan orientades a la *transformació* dels nivells previs de coneixement i

del context sociocultural per avançar cap a l'èxit de tots i totes. L'aprenentatge dialògic es produeix en interaccions que augmenten l'*aprenentatge instrumental*, afavoreixen la *creació de sentit* personal i social, estan guiats per principis *solidaris* i en les que la *igualtat* i la *diferència* són valors compatibles i mútuament enriquidors (Aubert i altres, 2008:167).

Llegint i coneixent les principals teories i investigacions dels i les autores contemporànies i basant-nos en elles, superem la superstició i contribuïm al desenvolupament científic en educació que condueix a reduir nivells de fracàs escolar i millorar la convivència. Aquesta forma científica de procedir és el que Robert K. Merton (1990) anomenava anar <<a muscles de gegants>> (Aubert, 2008:20). La ciència és una forma de coneixement. Aquest coneixement pot ser quotidià o científic. El coneixement científic, a diferència del quotidià, cerca en les teories per donar respostes. No obstant això, perquè el coneixement científic tinga sentit és necessari que relacione la teoria amb la realitat, és a dir, enllaçar les formes de treball a l'aula amb el nostre esperit investigador, de manera que veiem evident que el contacte amb la realitat educativa enriqueix el nostre aprenentatge.

III. Objectius

- Aprofundir des de la pràctica lligant amb la teoria.
- Apropar-se a experiències educatives d'avantguarda pedagògica que produeixen transformacions personals i socials.

IV. La descoberta d'una realitat educativa

Investiguem l'entorn educatiu més immediat

Considerant que un element clau de l'aprenentatge recau en les persones de la comunitat amb les quals l'alumnat es relaciona, vam tocar a la porta d'un aula de sisè de primària per investigar la realitat escolar d'un tutor que treballa de forma cooperativa a Castelló. Mitjançant encontres, una entrevista i la participació com a voluntàries vam evidenciar una realitat educativa minoritària però, existent.

Com a punt de partida per analitzar l'aprenentatge cooperatiu, direm que es necessària la formació del professorat per tal d'executar-ho amb èxit. En aquests entorns, l'alumnat treballa i s'ajuda mútuament a l'aula a través d'un ample i heterogeni conjunt de mètodes d'instrucció estructurats i el/la docent ha de saber on recolzar-se per actuar com



un/a guia-moderador/a, el/la qual sols intervé en els moments claus per orientar la tasca que es desenvolupa. Per aquest fet, el mestre entrevistat, ens va destacar que conèixer la teoria possibilita una pràctica més senzilla. Des de la perspectiva d'aquest docent, l'aprenentatge cooperatiu, és una forma de treball que trenca amb els esquemes preestablerts i per això, s'ha d'estar convençut per superar els obstacles i no abandonar davant les dificultats. Darrere d'aquesta forma d'exercir la professió docent, trobem un perfil de mestres que pretén afavorir l'argumentació de l'alumnat a fi que siguin conscients de la importància de raonar tot allò que esdevé a l'aula. D'acord amb Freire, la pedagogia alliberadora pretén que el grup forme el seu propi camí, tornant als individus subjectes actius de la seva pròpia educació. Poc a poc, aquesta metodologia comença a entrar a l'aula i la participació de l'alumnat esdevé clau per construir plegats, el primer dia de classe, l'espai que compartiran els propers anys. Així ens ho va evidenciar el mestre entrevistat:

La meua proposta ha sigut: anem a passar dos anys en aquesta classe, pense que seria interessant que el lloc on estarem tantes i tantes hores siga un lloc acollidor on estiguem a gust. Vos convida a que proposeu idees i a consensuar-les, és a dir, que estiguem tots o la majoria d'acord.

Lligat a la metodologia, el treball s'organitza a partir d'estructures cooperatives senzilles i es formen grups de diversos membres en funció del tipus d'activitat. Per aconseguir-ho, apareixen paràmetres que l'alumnat ha de respectar i, l'agrupament heterogeni dels grups, és vital. La distribució i l'agrupament és dinàmic i es treballa l'aprenentatge cooperatiu en parella, en grups de tres, de quatre, de cinc membres, individual i després compartit amb el grup. Un altre aspecte a destacar és l'obertura al món de l'aula i les tècniques cooperatives que s'utilitzen, són un exemple clar de com dur-ho a terme. En aquest sentit, matèries com matemàtiques i coneixement del medi es treballen amb grups interactius on la classe s'organitza en petits grups heterogenis i entra a l'aula el voluntariat que s'uneix, un per grup, per dinamitzar les interaccions d'ajuda entre iguals. Les famílies entren a l'aula per compartir els espais de les *tertúlies literàries dialògiques*. Aquests models d'activitat es van desenvolupar com a programes de lectura, en educació no formal, per a persones adultes durant els anys 80, en La Verneda-Sant Martí de Barcelona i es duen a terme reunint a una grup de persones al voltant d'un llibre, per a reflexionar i dialogar sobre aquest. A pesar d'això, nosaltres abordem les tertúlies com una activitat educativa a l'aula on la classe es modifica per complet i, el grup d'alumnes, familiars, voluntariat i el mestre es reuneixen al voltant d'una obra de literatura clàssica



universal. En aquest cas *La volta al món en 80 dies* de Jules Verne, i és a partir d'aquest relat que es parla i es comparteixen experiències pròpies i alhora que s'amplien les vivències del grup. Les *tutories entre iguals* possibiliten l'aprenentatge igualitari i tots plegats, alumnat, famílies i docent, participen en el projecte *Llegim en parella* per la millora de la competència lectora. Aquest tipus d'activitats, a més a més de contindre continguts acadèmics, fomenten dinàmiques d'aula on s'aprenen habilitats socials i comunicatives. El professorat pretén produir interacció i diàleg entre iguals per tal que l'alumnat aprengui a partir de les ajudes que ofereixen i reben de la resta de companys i companyes i així, inconscientment, consoliden aquesta forma d'aprendre. Amb paraules de Freire vam experimentar l'educació que aquest autor denomina alliberadora o problematitzadora, la qual ja no és un acte de només dipositar sinó que genera la superació de la contradicció educador-educant a través del diàleg, el qual serveix de vehicle en el procés de l'aprenentatge. Durant l'experiència, vam descobrir una manera d'ensenyar que lluita per un ensenyament més just, solidari, igualitari, inclusiu i respectuós i, un docent que transmet el contagi de compartir amb els i les alumnes moments democràtics, horitzontals i enriquidors per tot allò que succeeix a l'aula, al temps que observa com van regulant i millorant el comportament i les seves actituds a través de consens i diàleg crític.

Canviem de context educatiu: visitem el CREA

Va ser a partir d'aquesta experiència que el nostre interès per l'educació inclusiva ens va donar peu a conèixer les comunitats d'aprenentatge. La investigació va canviar de context i ens vam traslladar a Barcelona per conèixer aquesta pràctica educativa. Vam visitar el Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats, de la Universitat de Barcelona (CREA) i vam concretar un encontre amb la subdirectora, Rosa Valls. De primera mà, ens explicà els seus fonaments teòrics i ens feu sabedores que aquest enfocament és el resultat d'un llarg camí encara inacabat. Així doncs, les comunitats d'aprenentatge són el resultat de la investigació i les pràctiques educatives i socials que fomenten i/o generen des del CREA, a més, d'altres experiències mundials reconegudes dins de la comunitat científica que estan obtenint resultats reeixits en la convivència solidària i en la superació del fracàs escolar.

Si partim de concepcions educatives on, en contextos socioculturals desfavorits, els coneixements previs són limitats i, per tal d'afavorir l'aprenentatge, s'han de reduir o variar els objectius. És evident, que



no tot l'alumnat aprendrà el mateix i al final continuarem reproduint o inclús augmentat, els diversos nivells de partida de l'alumnat. Aquest tipus d'atenció a la diversitat acaba produint d'acord amb Merton (2007) l'efecte Mateo, consistent en donar més, a qui més té. A fi, de no reproduir aquest efecte, s'han d'utilitzar tots els recursos escolars disponibles amb l'objectiu d'aconseguir que, l'alumnat amb major desavantatge, adquireixca el mateix nivell que la resta de companys i companyes. Per tal d'exemplificar la pràctica direm que açò és el que aconseguixen centres educatius com les comunitats d'aprenentatge (Elboj, 2002). (Aubert i altres, 2008:69-70)

Autors com Aubert, Flecha, García, Racionero difonen que aquestes escoles estan aconseguint augmentar l'aprenentatge instrumental d'estudiants que habitualment han aconseguït baixos resultats en educació i ho fan augmentat els espais i moments d'aprenentatge, tant en el centre escolar com en la comunitat. A més, les comunitats d'aprenentatge incorporen més persones adultes en eixos espais d'aprenentatge, multiplicant les interaccions educatives transformadores. D'aquesta forma aquestes escoles duen a la pràctica el principi *d'igualtat de diferències*, que conjuga igualtat i diferència fent possible que xiquets i xiquetes de minories culturals aconseguixquen els màxims resultats escolars a l'aula, amb els i les companyes, i sense renunciar a la seva identitat cultural. Per aquest fet, les comunitats d'aprenentatge demostren ser efectives en la superació del fracàs escolar i la millora de la convivència multicultural.

Si volem augmentar l'aprenentatge de l'alumnat en desavantatge, d'acord amb Echeita (2006), s'ha d'abandonar la perspectiva individual que condueix a veure en l'alumnat l'origen de les dificultats d'aprenentatge (Aubert i altres, 2008:86). Per tal d'evitar-ho, reafirmem que hem d'adoptar, dins dels centres educatius, una concepció comunicativa de l'educació, basada aquesta en l'aprenentatge dialògic el qual és coherent amb la societat de la informació, la multiculturalitat i el gir dialògic de les societats (Flecha, 2001).

Tanquem la reunió amb una visió encoratjadora. L'escola que havíem construït, debatut i somiat, durant les classes de magisteri, no era només una utopia. És una realitat en més de 70 centres educatius d'Educació Infantil i Primària i instituts d'Educació Secundària Obligatoria, en vuit comunitats autònomes diferents i a d'altres països.

Descobrim una comunitat d'aprenentatge

299



Vam tindre l'oportunitat de visitar el CEIP Mare de Déu de Montserrat a Terrassa que és una comunitat d'aprenentatge des del curs 2000-2001. De manera que, amb la col·laboració de la cap d'estudis, vam vivenciar assemblees de famílies on hi participen una educadora, un traductor i pares d'alumnes migrants, els quals reben suport en referent a la problemàtica que els envolta. Actualment, per a poder obrir-se al mercat laboral, necessiten ampliar els coneixements de les llengües oficials de l'estat i per això, s'ofereix un servei de formació al propi centre. D'altra banda, vam compartir moments educatius amb l'alumnat de diverses aules i nivells. Emocionades, vam escoltar els protagonistes que ens explicaren com treballen a l'aula, per què ho realitzen així i què aconsegueixen. Aquesta escola està trencant tòpics i demostrant que, per molta immigració que hi hagi a les seves aules, el nivell educatiu no és més baix. Particularment, l'any 2001, només un 17% de l'alumnat d'aquest centre va superar la prova de comprensió escrita de les competències bàsiques i ja el 2006, el percentatge va augmentar fins al 85%. A més a més, tenint en compte que en aquests mateixos anys, el nombre de nous ingressats a les aules, va passar del 12 al 46% i en l'actualitat, ens van confirmar que ja supera el 85%.

Compartir un dia d'una comunitat d'aprenentatge va ser suficient per adonar-nos de la capacitat de comunicació en transmetre'ns la seva evolució com a estudiants. A més de ser xiquets i xiquetes capaços d'expressar-se, de sintetitzar... tenen possibilitats de canviar el món o almenys, el món educatiu, ja que han aconseguit gaudir dels seus aprenentatges d'una manera social, cooperativa i transformadora. Així com també, ser un dels centres triats per avaluar les pràctiques educatives d'èxit a Europa en el marc del Projecte Includ-ed.

Psicòlegs com Vygotsky, Rogoff, Bruner o Wells destaquen la importància del diàleg des de perspectives socioculturals. D'altres, com Freire (1970), en la Teoria de l'Acció Dialògica, senyala com la naturalesa de les persones és dialògica. Habermas estableix com a premissa de la Teoria de l'Acció Comunicativa (2001) que totes les persones són capaces de llenguatge i acció, que els permet interactuar i aplegar a acords (Aubert i altres, 2008:79). Seguint les aportacions de tants autors i autores, s'ha apostat per l'aprenentatge dialògic, desenvolupat aquest en contacte amb experiències educatives (Flecha, 1997), és per això que hem evidenciat el fonament d'aquests models educatius, on es construeix un diàleg igualitari entre l'alumnat i el professorat, les famílies, els i les iguals, la comunitat, etc. en tota la



diversitat d'espais i moments on el xiquet i la xiqueta aprenen i es desenvolupen. Durant la visita vam poder extraure idees bàsiques de com s'organitzen per dur a terme aquests espais d'interacció i comunicació. Diverses matèries són abordades amb grups interactius. Divideixen la classe en quatre grups reduïts de treball compostos per alumnes amb diferents nivells, habilitats i destreses entre si. Dins de cada grup participa un voluntari/a de la comunitat que guia a l'alumnat per generar interaccions d'ajuda compartida entre tots els i les participants. Cada grup fa una activitat diferent de la mateixa matèria. I cada quinze minuts, canvien fins que tots els grups han treballat totes les activitats. L'alumnat també ens va transmetre un altre moment de creació de coneixement compartit entre tota la comunitat educativa, les tertúlies literàries dialògiques. D'acord amb Soler (2001), en el context d'un diàleg igualitari, és possible que sorgisquen els sabers, les vivències i emocions de cada persona. En el procés intersubjectiu de lectura i creació de significats a partir d'un text, es reforça la comprensió lectora instrumental, es profunditza en la interpretació literària i es reflexiona críticament al voltant de la vida i la societat a través d'un diàleg igualitari amb altres persones, obrint així possibilitats de transformació personal i social com a lector o lectora i com a persones en el món (Aubert i altres, 2008:81). Es coneix que prioritzar l'aprenentatge mitjançant el diàleg implica que: la comunitat educativa hem de ser tots. No és just que gran part de la responsabilitat educativa recaiga exclusivament en el professorat considerant que dins d'una comunitat hi ha famílies, associacions, voluntaris... En definitiva, tantes veus per escoltar, que si deixen de mantenir-se al marge de l'escola afavoriran fer realitat el somni de l'escola que volem.

Fem xarxa

Òbviament, aquesta experiència i les expectatives que ens generava la descoberta d'una comunitat d'aprenentatge, necessitàvem compartir-ho amb el nostre entorn més immediat. Per això, vam continuar fent xarxa amb els companys i companyes de facultat i vam compartir tota la informació a l'aula virtual de l'assignatura troncal L28 Literatura Infantil, un espai virtual obert on ens comuniquem, intercanviem i compartim informació els i les membres matriculats a aquesta i a més, altres persones vinculades o interessades a l'assignatura. D'aquesta manera, la nostra experiència podia arribar a tots i a totes d'una forma propera i horitzontal. Va ser a partir de la seva difusió que la resta d'estudiantat va tindre l'oportunitat de donar opinions, plantejar qüestions, obrir debats i construir noves idees, expectatives i conclusions. Creiem que una part fonamental d'aquesta



cerca és la seva difusió i contagi en l'àmbit educatiu entre els i les futures docents. Aquestes són les ferramentes de les quals disposem i, hem d'utilitzar-les.

Ja no sembla tan complicat. Trobar altres formes de fer només és qüestió de buscar i d'agrupar-se amb persones que tenen els mateixos objectius i interessos que tu. El com necessita temps, perquè és necessari que es construïska entre tots.

Les garanties de la transformació de les coses, no són les facilitats, si no les possibilitats. La interacció i comunicació són factors clau de l'aprenentatge i la possible transformació de la societat

Metodologia

A l'inici de la nostra cerca no ens vam plantejar la metodologia a seguir com a conseqüència de la falta de formació científica i la inexperiència en aquest àmbit. De manera que, no podem emmarcar la nostra investigació sota cap metodologia. No obstant això, vam realitzar entrevistes basades en el diàleg igualitari en les que es parlava lliurement sobre diferents aspectes del tema obtenint un material de qualitat. Així doncs, podem dir que les entrevistes juntament a l'observació directa constitueixen els principals mètodes de la nostra investigació.

Arran d'aquesta investigació i l'elaboració del present escrit, hem indagat al voltant de diverses metodologies trobant la metodologia comunicativa crítica (MCC) en la qual creiem que, en certa manera, ens apropem. La MCC és comunicativa perquè supera la dicotomia objecte/subjecte mitjançant la categoria intersubjectivitat, i crítica perquè parteix de la capacitat de reflexió i acte-reflexió de les persones i la societat (Gómez, 2006:12). Aquesta, aconsegueix una acció comunicativa (no instrumental) on no es consideren les finalitats, sinó les argumentacions basades en pretensions de validesa i no en pretensions de poder (Gómez, 2006:27). Convé destacar que aquesta concepció es basa en el diàleg igualitari com a mètode de construcció dels significats i en la transformació dels contextos gràcies a l'acció comunicativa. Per aquest fet, subjecte investigat i investigador participen en plànols d'igualtat i els significats depenen de les interaccions (Gómez, 2006:67).

Després del darrerament descrit pel que fa a la MCC, volem exposar la nostra concordança amb ella pel que tractarem d'ajustar-nos a aquesta en d'altres investigacions, ja que hem comprovat com és

necessari analitzar i aprofundir en un mètode de treball per tal de ser cada cop més rigoroses en futurs treballs.



V. Resultats

La societat ha canviat i l'educació ha de canviar amb ella. Per això, l'escola pren un paper fonamental en aquesta lluita contra les desigualtats, tal i com hem comprovat, les actuacions educatives ací descrites superen els actuals reptes educatius que planteja la diversitat cultural que trobem en les aules. A través del diàleg igualitari es construeix un nou concepte d'igualtat basat en la participació de tota la comunitat educativa. D'aquesta manera, s'assegura la presència de diferents veus i cultures amb objectius comuns. La consciència de la igualtat és la base de l'aprenentatge. La seua pràctica és el diàleg i l'argumentació que fan possible l'enteniment. En aquest sentit, les interaccions entre les persones són font d'aprenentatge i obrir l'escola comporta un augment d'aquest. En definitiva, es tracta de canviar la manera d'aprendre.

L'ensenyament solament l'entendem en el marc del funcionament general de l'estructura social de la qual forma part. Per aquest motiu, l'escola ha d'obeir a les necessitats d'una determinada societat. Si l'escola no respon a les necessitats de la societat en la qual s'integra, correm el risc de no atendre a tots els membres de la societat per igual, contribuint així en la reproducció de les desigualtats.

En conseqüència del darrerament explicat, tenim una actitud més positiva perquè la utopia hui és realitat i així ho hem pogut vivenciar.

Pel que fa a les transformacions personals, cal dir que hem passat de ser meres estudiants majoritàriament receptores a adquirir una visió crítica sent capaces de reflexionar i argumentar amb coherència tot allò que estem a favor i en contra, i explorar sobre allò desconegut. Eines més que importants per trepitjar amb seguretat en la vida d'avui. Fruit d'aquest aprenentatge, suscitat en gran mesura per algunes pràctiques universitàries, ha aflorat el nostre esperit investigador envers l'educació.

Ens n'hem adonat que volíem avançar i hem avançat, sabem una mica més que abans i no sabem res en comparació d'allò que volem saber ja que, continuen oberts interrogants com: per què continua dominant l'escola tradicional si existeixen experiències educatives que han demostrat èxit en la transformació de desigualtats socials? Encara que

som conscients de la implicació que comporten aquest tipus de pràctiques, nosaltres com a futures educadores, ens plantejem una comesa. Aquesta no té més pretensió que difondre i potenciar l'escola inclusiva, tant a nivell divulgatiu com pràctic, en el nostre futur treball docent.

303



VI. Conclusions

Com hem comprovat, la teoria i la pràctica és sustenten l'una a l'altra, perquè la teoria s'ha de relacionar necessàriament amb la realitat i a l'inrevés. En aquets cas, la necessitat d'enriquir el nostre aprenentatge al voltant d'experiències educatives d'avantguarda pedagògica, per tal d'aprofundir des de la pràctica lligant amb la teoria, va ser el focus d'inici d'aquesta experiència. Així doncs, vam conèixer un mestre que treballa a l'aula mitjançant l'aprenentatge cooperatiu i vam comprovar l'obertura de l'aula al món a través d'un diàleg en un plànol d'igualtat. Va ser a partir d'aquesta experiència que el nostre interès per investigar un poc més sobre la concepció dialògica ens va donar peu a conèixer les comunitats d'aprenentatge. De manera que, vam descobrir els seus fonaments teòrics amb una visita al CREA i al CEIP Mare de Déu de Montserrat a Terrassa.

Arribats aquest punt, volem recordar que tota comunitat d'aprenentatge es regeix per uns principis bàsics. En definitiva, una comunitat d'aprenentatge és una escola que es construeix a partir d'uns objectius consensuats i el compromís de tota la comunitat educativa. La transformació, així doncs, està orientada cap al somni de l'escola que es vol aconseguir.

En conseqüència, veiem que per parlar de comunitats d'aprenentatge és necessari un compromís a nivell de centre però, entenem que per tal d'arribar a aquest compromís es necessiten professionals que creuen en l'educació vertaderament, de mode que, poc a poc, van contagiant aquesta manera de fer. Quan ens referim a aquesta manera de fer, parlem de l'assoliment d'una educació de qualitat que depèn de la participació conjunta de les famílies, les associacions del barri, el voluntariat,... pel fet que l'aprenentatge no recau exclusivament en mans del professorat. Per això, les comunitats d'aprenentatge representen una aposta per la igualtat educativa per poder combatre així, les situacions de desigualtat en el marc de la societat de la informació.

VII. Bibliografia

304



AGUILAR, C. (2005) Comunicación "Diarios dialógicos: cuadernos de bitácora" en *IX Simposio Internacional de la SEDLL*. Logroño. 30 noviembre-2 de diciembre de 2005.

<[http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/17/Aguilar_Rodenas, C..pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/17/Aguilar_Rodenas,_C..pdf)>

AGUILAR, C. (2012) "La tertulia literaria dialogica de LIJ y la alfabetizació digital" en AMBROS, A.- PERERA, J.-SUÁREZ, M DEL MAR (2012) "Didàctica de la LLENGUA i la Literatura. Experiències d'innovació docent a la universitat" Ed: ICE de la Universitat de Barcelona, pp.9-21

<<http://hdl.handle.net/2445/28923>>

ALCALDE, A. I. i altres (2006): *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

ARIZA PÉREZ, A. Y TRUJILLO SÁEZ, F. (2006): *Experiencias Educativas en Aprendizaje Cooperativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario

ARNÁIZ, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe.

AUBERT, A. i altres (eds.) (2008): *Aprendizaje dialogico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

BARNETT, L. i altres (eds.) (2003): *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

ELBOJ, C. i altres (eds.) (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

FLECHA, R. i altres (eds.) (2003) "Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad" *Organización y gestión educativa*, no 5 septiembre-octubre 2003, pp.4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.

FLECHA, R. I PUIGVERT, L. (2003) "Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa" Universitat de Barcelona.

FREIRE, P.(1970): *Pedagogia del oprimido*. Santiago de Chile: SigloXXI Argentina editores S.A.



GAVILÁN, P. I ALARIO, R. (2010): *Aprendizaje Cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: CCS.

GÓMEZ, J. i GÓMEZ, A. (2006): *Metodologia comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

PUJOLÀS, P. (2003): *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.

SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J.M. Y GONZÁLEZ-HERRERO LÓPEZ, M^a E. (1996): *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?*. Murcia:D.M.

Webgrafia

http://utopiadream.info/ca/?page_id=10

http://www.goethe.edu.ar/users/refoko/refo/Veranst2010/Johnson_1.pdf

http://www.educainnova.com/opencms/export/sites/default/educainnova/revista/REVISTA_ENERO2011.pdf#page=48

<http://alerce.pntic.mec.es/frol0006/PDF/estrategias.pdf>

http://educacion.idoneos.com/index.php/El_aprendizaje_por_trabajo_cooperativo

http://www.cndisc.gov.ar/doc_publicar/varios/aprendizaje_cooperativo.pdf

El bloc de Manolo: <http://elraconetdemano.blogspot.com>

El bloc de l'alumnat: <http://elblogdesixta.blogspot.com>

<http://www.slideshare.net/COBDC/tertlies-literries-dialgiques-belinda-siles>

<http://ice2.uab.cat/grai/documents.htm> (Article Xarxa Llegim en parella, centres que treballen junts per introduir innovacions educatives)

Tertúlies literaries <http://www.slideshare.net/COBDC/tertlies-literries-dialgiques-belinda-siles>

<http://ice2.uab.cat/grai/documents.htm>

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=17247

<http://blogs.xtec.cat/bibliotecasantioseplleida/2009/04/11/video-de-llegim-en-parella/58>

<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/content/llegim-en-parella-0>

Article Xarxa Llegim en parella, centres que treballen junts per introduir innovacions educatives.)

Vídeo “Llegim en parella” (Centre de Sant Pere de Ribes):
http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=17247&p_ex=llegim%20en%20parella&p_niv=2219

Vídeo Apadrinament lector (Centre Juan Ramón Jiménez, de Martorell):

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=17223&p_ex=apadrinament%20lector&p_num=3



“Jo he entrevistat a Hoover” L’aprenentatge mitjançant la protagonització

Mònica Gumbau Aleixandre
al119540@uji.es

I. Resum

308



El projecte que es desenvolupa a continuació versa sobre la Unitat Didàctica “La Gran depressió del 1929”, que està situada en el tercer bloc de Primer de Batxillerat. Part del desenvolupament d’aquest projecte es va aplicar en l’estància del pràcticum. L’autora del projecte és llicenciada en Periodisme i després de fer una anàlisi quantitativa i qualitativa (aprofitant l’estada en pràctiques) va descobrir que, el més difícil per als alumnes ara d’aprendre les Ciències Socials és el fet d’aprendre memorísticament i això, minva l’interès per l’assignatura.

Amb els resultats a mà l’autora del projecte va elaborar un dossier de premsa, extret de les principals publicacions periodístiques espanyoles del 1929, es van treballar eixos arxius a l’aula, perquè els alumnes valoraren que eixos documents són les fonts vives del passat. Es va demanar el seguiment dels mitjans de comunicació actuals (ja que la crisi actual té paral·lelisme en la del 1929) i es va motivar perquè foren ells els que **escrigueren la història** amb l’elaboració d’un reportatge en present sobre la fallida de la Borsa de Nova York.

Es fomenta l’aplicació a l’aula l’aprenentatge de la Història amb un **mètode** atractiu i **dinàmic** que s’esdevé aprofitant el bagatge professional de l’autora. L’ús dels recursos històrics, serveixen de suport a l’alumnat per sentir i **reviure** el que passava exactament en eixe període de la història. El paper de la professora ha aportat valors afegits a l’aula, ja que també ha ajudat a adquirir altres habilitats fonamentals contemplades en les competències bàsiques com ara: la concreció en la redacció, la capacitat de síntesi front la informació, assolir l’habilitat del tractament de la informació respecte la objectivitat i la subjectivitat i l’elaboració d’un comentari de text.

II. Introducció

L’aprenentatge de la història és part fonamental del bagatge cultural de l’alumnat que té el dret i l’obligació de conèixer el context cultural i històric de la seua societat. A més, la formació dels alumnes en les Ciències Socials és una part imprescindible en el currículum establert per la legislació.

Per a què la seua vivència i el seu camí acadèmic siguin més complets, l’objectiu dels docents en este aspecte és dotar-los de les ferramentes necessàries per tal d’aconseguir un esperit crític. En paraules de J. Prats (2001): “(...) *Frente a la vieja pretensión de que la historia sirva para crear el sentido patriótico, avivar los sentimientos nacionales y afirmar el sentido de identidad, la nueva (y ya no tan nueva) enseñanza de la historia defiende acercar al alumnado a la lógica de una ciencia social que permita, de manera privilegiada, formar a los estudiantes en el*



análisis de la sociedad, función que representa, a mi juicio, el mejor camino para educar ciudadanos libres y con capacidad para discernir, por ellos mismos, sobre los problemas sociales de nuestro tiempo.”

És necessari l'estudi de la Història en les aules, és vital la seua comprensió per tal d'assimilar els fets i contextualitzar-los en un espai i temps per poder comprendre i millorar el futur. No debades, la superació de l'assignatura comporta que els alumnes siguin capaços d'identificar les transformacions més profundes del món que ens envolta, de situar i ordenar cronològicament els esdeveniments més importants, durant tot el procés històric.

Cal que l'alumnat tingui les ferramentes necessàries per poder identificar aquells valors que han mogut la Història i els seus avenços polítics i socials. Hem d'assegurar-los les eines perquè puguin analitzar i valorar qüestions d'actualitat.

El que la normativa diu respecte els criteris s'interpreta com un pacte establert, entre la Institució Educativa i la societat en general. Però la realitat es veu envolta, massa voltes, de circumstàncies incontrolables que fan que els objectius que s'atenen en els criteris abans esmentats no es puguin portar a terme. No parlem de fracàs escolar ni d'abandonament de la matèria, parlem d'una problemàtica més generalitzada i que durant anys ha envoltat l'assignatura d'Història, *“Es un problema actual la incorporación de la historia reciente al aula, y es muy polémico en engarce entre historia y memoria”*, (Carretero, 2007) entenent com a memòria: *“la capacidad para recordar los acontecimientos históricos y volverlos disponibles para la interpretación del presente”*, Matozzi (2008, p. 41). En les pròximes pàgines es planteja eixa problemàtica i es fa el seguiment d'una possible solució que podria plantejar un canvi en les metodologies docents.

Per aplicar el projecte que es detalla en estes línies, i veure la repercussió en l'alumnat, l'autora, elegeix la Unitat Didàctica de la Gran Depressió, el Crack del 29. La Unitat Didàctica és la número 8 i es situa a mitjan de la tercera avaluació de Primer de Batxillerat.

En este curs, els alumnes s'han de familiaritzar en l'anàlisi i conseqüent comentari de text, és el curs que obre la porta a Segon de Batxillerat, i per tant, han de controlar tots els aspectes que contempla la Prova d'Accés a la Universitat.

El repte de l'autora és aconseguir, tal i com s'ha dit en els paràgrafs anteriors, la identificació de l'alumne/a amb la matèria, la sensibilització per l'assignatura i la obtenció de la motivació per fer realitat ambdós característiques.

Així neix esta Unitat Didàctica, com a objectiu: plantejar als alumnes la identificació de la Unitat fent-se passar per investigadors o periodistes. Per què d'una banda, s'han d'informar, han d'enamorar-se de la informació que estan utilitzant per a fer el seu treball, i d'altra, han de crear, donant-li sentit, comprensió i cohesió al que estan escrivint.



Com a prova del resultat es demana el lliurament d'un reportatge al final de la Unitat Didàctica. Els materials que s'utilitzen són facilitats per la professora: un recull de premsa del 1929 amb periòdics nacionals, un vídeo del Canal Història on es mostren les similituds del crack del 29 amb la crisi actual (hem de tindre en compte que la rellevància que té esta Unitat és que els alumnes poden comprendre a la perfecció el sentiment de la societat dels anys 30, degut al paral·lelisme que s'està vivint en l'actualitat) i un llistat de vocabulari específic que s'elabora amb l'ajuda d'alumnes i professora, per tal que des del primer dia, puguin entendre els conceptes que es troben en el transcurs de la Unitat Didàctica. De fet, l'elaboració d'este glossari és de gran importància ja que es crea la primera identificació de l'alumne amb la Unitat Didàctica, a partir d'eixe moment poden entendre moltes notícies que escolten o lliguen als principals mitjans de comunicació audiovisuals i per tant poden crear una millor connexió amb la Unitat Didàctica estudiada.

III. Objectius

Objectius generals

- Conèixer i analitzar, situant-los adequadament en el temps i l'espai, fets i esdeveniments rellevants de la història del món contemporani, valorant la seua significació històrica i les seues repercussions en el present.
- Comprendre i interrelacionar els principals processos econòmics, socials, polítics, tecnològics i culturals que configuren la història recent, identificant els seus trets més significatius i analitzant els factors que els han conformat.
- Conèixer les coordenades internacionals a escala europea i mundial en els segles XIX i XX, per a entendre les relacions entre els estats durant eixa època i les implicacions que van comportar.
- Adquirir una visió global del món contemporani que, conjugant la dimensió interna i internacional en l'explicació dels processos, faciliti l'anàlisi de les situacions i els problemes del present, considerant-hi tant els seus antecedents històrics com les seues relacions d'interdependència.
- Emprar amb propietat els conceptes bàsics i específics de la història contemporània i realitzar activitats d'indagació i síntesis en què s'analitzen, contrasten i integren informacions diverses, valorant el paper de les fonts i el treball de l'historiador.
- Planificar i elaborar breus treballs d'indagació, síntesis o iniciació a la investigació històrica, en grup o individualment, en els quals s'analitzen, contrasten i integren informacions diverses, valorant el paper de les fonts



i els distints enfocaments utilitzats pels historiadors, comunicant el coneixement històric adquirit de manera raonada, adquirint amb això hàbits de rigor intel·lectual.

- Desenrotllar la sensibilitat i el sentit de la responsabilitat davant dels problemes socials, en especial els que afecten els drets humans i la pau, adoptant actituds democràtiques i adquirint independència de criteri i hàbits de rigor intel·lectual.

- Buscar, seleccionar, interpretar i relacionar informació procedent de fonts diverses, fonts històriques, mitjans de comunicació o proporcionades per les tecnologies de la informació, tractar-la de manera convenient segons els instruments propis de la Història, obtenint hipòtesis explicatives dels processos històrics estudiats i comunicar-la amb un llenguatge correcte que utilitza la terminologia històrica adequada.

- Defendre raonadament les pròpies idees sobre la societat i revisar-les de forma crítica tenint en compte les noves informacions corregint estereotips i prejudis i entenent l'anàlisi històrica com un procés en constant reconstrucció.

- Comprendre la Història com una ciència oberta a la informació i als canvis que brinden les noves tecnologies.

Objectius específics

- Facilitar la sensibilització de l'alumnat en relació amb els desequilibris econòmics, socials i culturals entre els pobles i les seues greus conseqüències.

- Utilitzar fonts i documents diversos, com ara films, reportatges audiovisuals, novel·les i premsa.

Objectius específics del projecte

A més dels objectius marcats per la legislació vigent, l'autora planteja uns altres adients al projecte, els quals tenen la finalitat de fomentar a l'alumne la motivació pel coneixement de l'actualitat i l'esperit crític del món que els envolta:

- Assolir la necessitat de crear una societat informada, crítica i consumidora d'informació per poder ser autònoms i conscients en el món actual.

- Identificar l'alumne amb la matèria. De manera que sigui capaç de respondre amb lògica: Què, Quan, On, Per què i Qui. Com si de l'actualitat estigués parlant.



- Reptar a l'alumne amb la obtenció de l'autonomia de la informació perquè sigui capaç d'aconseguir els objectius marcats.
- Capacitar els alumnes per a què puguin sintetitzar en un titular els punts més importants de la Unitat Didàctica.
- Millorar la capacitat de l'alumnat en els següents aspectes: redacció, recerca i cerca d'informació, creativitat, esperit crític, capacitat de síntesis i capacitat per a un comentari de text.

IV. Material i mètode

En general, quan parlem de docència, l'alumnat és el principal actor del seu propi aprenentatge, en eixe sentit els docents hauran d'actuar simplement com a guia d'eixe procés, mentre que ells, els protagonistes, hauran de ser els qui tractaran la informació per tal d'elaborar-la.

La informació els serà explicada de manera convencional i amb l'ajuda de mapes conceptuals que entre tots crearan a l'aula. Però sempre amb la màxima de que es tracta d'informació que després ells hauran de saber dominar-la i tractar-la ja que serà la seua ferramenta de treball en la nostra assignatura.

La metodologia que es proposa és fonamentalment activa i participativa; es tracta, però, d'una forma de fer que no exclou d'altres utilitzades en el seu moment oportú (capacitat d'atenció, capacitat de prendre notes, relacionar fonts documentals, conreu de la memòria). En tots els casos, no hem de perdre de vista que és l'alumne l'artífex del seu propi aprenentatge i es veurà involucrat en tasques de recerca activa: demanant informació oral, en cas de que s'hi pugui trobar algun testimoni i així poder apropar-se més als esdeveniments que estan a la Unitat Didàctica. També és important el fet de trobar similituds de la etapa històrica que s'estudia amb l'actual, de manera que l'alumnat podrà experimentar en la seua pròpia pell els sentiments o les sensacions del passat.

Aquest aprenentatge ve condicionat pel nivell de desenvolupament operatori de cada alumna i de cada alumne; així mateix està condicionat pels coneixements previs. L'aprenentatge sol ser eficaç si partim d'aquests coneixements previs. Si això que diem és vàlid per a qualsevol ciència, és especialment vàlid per a les ciències socials, doncs en el desenvolupament de la matèria s'ha elegit un ordre cronològic.

D'aquesta manera i en un procés lent, però gratificant, ells mateixos poden arribar a comprendre situacions i fets, relacionar fenòmens o esdeveniments i arribar a elaborar una explicació multi causal que al final és la que millor s'adequa a les ciències socials. Prats (2001), de fet, diu que *"hay que plantear la necesidad de enseñar Historia utilizando los instrumentos del historiador; de ellos se derivaran los métodos y las*

técnicas de trabajo, como en la física los procedimientos se derivan de la propia naturaleza de la investigación.”

Mètodes alternatius: la creació de la informació

Per a assolir tots els coneixements s’han creat diverses activitats a l’aula per a potenciar la identificació amb la Unitat Didàctica. La metodologia sempre ha sigut activa i participativa, per tant les activitats creades han tractat de desenvolupar la necessitat de moviment dintre de la Unitat de l’alumne:

- 1.** Creacions de mapes conceptuals a la pissarra: Alhora d’explicar la Unitat, la docent en pràctiques no es limita al llibre ni a les anomenades “classes magistrals”, tot el contrari. L’elaboració de mapes conceptuals a la pissarra conjuntament amb la participació dels alumnes té com a resultat que estan pendents de contestar i completar el mapa i apunten al seu bloc el resultat del mapa, que al cap i a la fi serà un material de suport alhora d’estudiar la Unitat.
- 2.** Història Oral: Encara que difícil d’aconseguir es demana als alumnes que en cas de tenir algun familiar/conegut major de 83 anys i en plenes capacitats els preguntaren sobre l’etapa del crack el 1929. El fet de plantejar una possible variant metodològica de la Unitat resulta positiu perquè s’interessen pel temari.
- 3.** Investigació: El treball final de la Unitat passa per crear un reportatge. S’han de posar en la pell d’un periodista experimentat. Han d’escriure en present una notícia datada en l’any 1929, aleshores, aquells alumnes que són més creatius han de fer recerca a la xarxa per poder aportar més contingut verídic al reportatge.
- 4.** Elaboració d’un vocabulari específic: La professora dona les paraules-guia i els alumnes han de completar la seua definició amb les seues pròpies expressions per tal de que siguin comprensibles. Tot açò s’escriu a la pissarra el primer dia de classe. Així no hi han dubtes etimològics en el procés de l’aprenentatge.

Mitjançant aquesta metodologia, l’alumne serà el catalitzador dels coneixements que es presentaran en l’aula. També, s’utilitza el llibre de text: *Ciències Socials i Història, Orbe, de Vicens Vives*, seguit de la utilització imprescindible dels arxius històrics, periodístics junt a les noves tecnologies, les fonts orals i les fonts iconogràfiques.

La disposició de l’aula serà la tradicional per gran part de les sessions, no obstant, es treballarà amb grups per potenciar les competències bàsiques, i els continguts transversals.





En aquest aspecte els temes transversals que es proposen són bàsicament els mateixos i per a qualsevol altre curs, i que en la nostra àrea de ciències socials serien els que a continuació es detallen:

1. Educació per a LA PAU: Tot i que va sorgint al llarg de tot el curs adquireix una especial rellevància en aquells temes de la programació relacionats amb conflictes bèl·lics: la primera guerra mundial, el feixisme, la segona guerra mundial.
2. Educació no sexista o igualitària: S'esdevé de la necessitat d'educar amb el respecte dels dos sexes per igual.
3. Educació intercultural: S'esdevé de la necessitat d'educar en el coneixement d'altres cultures i respectar-les.
4. Educació per a la solidaritat: S'esdevé del coneixement i la valoració del pròxim.

V. Resultats

És impossible fer una avaluació general del projecte presentat si no es té en compte totes les parts participants. Des del punt de vista docent s'ha tingut en compte l'aplicació de tantes ferramentes del voltant com ha sigut possible utilitzar.

Des de notícies d'actualitat que podien aproximar a l'alumne/a cap a la Unitat Didàctica, fins les sensacions o experiències personals que el propi alumnat decidia compartir amb el grup.

L'avantatge d'este projecte ha sigut que la Unitat Didàctica elegida tenia un reflex amb la societat actual. Malauradament la sensibilitat social, la incertesa pel futur i la càrrega econòmica que deriva la situació, són punts en comú que els alumnes poden apreciar en la seua pròpia pell i en el seu dia a dia.

Tot i això, el repte ha sigut utilitzar tots els elements que en l'actualitat envolten a l'alumnat i relacionar-los amb la història passada, oferint-los material de primera mà. La diferenciació no era altra que barrejar present, passat i futur de la ma de la motivació.

El ben cert és que des del primer moment en que va nàixer este projecte, la docent tenia com a principal objectiu injectar energia i motivació a cadascú dels alumnes perquè sen queren passió per les "eines proposades" a classe. Tenint en compte que cal posar passió per cada pas que es doni i cal esforçar-se utilitzant totes les ferramentes que es proporcionen per al fi.



I eixa motivació passava obligatòriament pels objectius propis del projecte que s'han exposat amb anterioritat:

1. Assolir la necessitat de crear una societat informada, crítica i consumidora d'informació per poder ser autònoms i conscients en el món actual.
2. Identificar l'alumne amb la matèria. De manera que sigui capaç de respondre amb lògica: Què, Quan, On, Per què, Qui i Per a què. Com si de l'actualitat estigués parlant.
3. Capacitar a l'alumne de les ferramentes necessàries perquè aconseguís escriure una notícia. Per això ha de "controlar" la informació.
4. Reptar a l'alumne amb la obtenció de l'autonomia de la informació perquè sigui capaç d'aconseguir els objectius marcats.
5. Capacitar els alumnes per a què puguin sintetitzar en un titular els punts més importants de la Unitat Didàctica.

Segons Miralles i Molina (2011): *"La validez de los medios de comunicación como material de enseñanza-aprendizaje, reside en dos variables (...) por un lado, facilitan el conocimiento del entorno mediato y las noticias más impactantes de la actualidad que ocurren en un lenguaje coloquial y en un soporte simple y familiar, lo que los hace próximos al alumnado y por otro pueden convertirse en un perfecto instrumento para potenciar el pensamiento crítico y la reflexión del alumnado sobre el mundo que le rodea, e incluso lograr que se movilicen valores como el respeto y el diálogo intercultural y la independencia"*

Tenint en compte esta afirmació s'havia de plantejar totes i cadascuna de les problemàtiques que s'esdevenen quan ens trobem davant d'una notícia: el contrast, la veracitat i la manipulació de la informació, tant dels mitjans de comunicació com del poder polític.

És vital conèixer les rutines productives de la premsa com a docent i guiar els estudiants en este aspecte per tal de que aconseguisquen amb èxit un pensament crític.

Esta experiència va fer que l'alumnat es posés amb més èmfasi en la pell de l'investigador/ periodista. Motivant a conèixer la història i a plantejar amb criteri les informacions que en l'actualitat eixint dels mitjans de comunicació i dels Departaments de premsa de les diferents institucions. Com s'ha iniciat amb este apartat, és impossible parlar d'avaluació sense les dos parts participants. Per a l'autora del projecte era imprescindible tenir indicadors que li orientaren de si el treball dut a terme a l'aula i el reportatge que l'alumnat, amb tot el material facilitat, havia d'entregar, havia complit amb les expectatives que es tenien alhora de començar este projecte d'innovació d'innovació mitjançant una unitat didàctica amb metodologia renovada.

Per a conèixer la resposta la única forma de saber-ho era preguntant directament i responent anònimament al grup classe. Es va repartir un formulari en el que s'havia d'avaluar el treball fet a l'aula, la dificultat en la que es trobaven alhora d'estudiar les Ciències Socials, la utilitat del treball de finalització de la Unitat Didàctica i l'actitud de la docent. A continuació s'adjunta una mostra extreta a l'atzar de set alumnes de Primer de Batxillerat, que pertanyien a una classe de vint i nou:

Positiu → repasar la matèria i estudiar-la d'una manera diferent. Negatiu → el temps.

Positiu → podrem saber més sobre la història.

Negatiu → que no tingui imaginació.

Positiu: se me quedarà millor la matèria
negatiu: no tinc imaginació per a redactar una notícia.

Positiu: millora la meua imaginació i se m'ha de fer més aprendre millor.

Positiu perquè he après un poc més d'informació sobre el que va passar aquell any i me pot ser útil per al dia a dia.

Imatge 17. La pregunta plantejada per l'autora demana als alumnes que expressen tant els factors positius com negatius de la elaboració del reportatge que se'ls va demanar



Pel que s'extrau en les seues declaracions la elaboració del reportatge ha sigut positiu per al seu aprenentatge, però és cert que s'esdevenen factors que l'autora no havia controlat com ara la manca d'imaginació o de temps per part de l'alumnat. El primer factor, la manca d'imaginació, és evident, per part d'alumnes de primer de Batxillerat, i així i tot fa pensar que ells catalogant-lo com negatiu es converteix en positiu, ja que força a l'estudiant a treballar la creativitat en la narrativa.

El segon factor, la manca de temps, ha sigut la part negativa no només per als alumnes si no també per a la docent alhora de desenvolupar la Unitat Didàctica. Este i altres punts es desenvoluparan en el següent apartat.

VI. Discussió i conclusions

Tot i els estudis i les investigacions respecte l'ensenyament de les Ciències Socials no hi ha una trajectòria clara a seguir sobre educació en l'àmbit de l'àrea (Prats, 2003).

Eixa va ser la premissa la qual l'autora del projecte va partir alhora de plantejar el seu desenvolupament. Este projecte que es presenta busca apropar la matèria a l'alumne i fer-lo sentir partícip i protagonista del seu propi aprenentatge. Les Ciències Socials continuen essent una composició de les diferents disciplines del currículum, cal innovar, canviar la metodologia que des de fa anys continua a les aules, acumulant els mateixos problemes anys rere anys: la pèrdua dels coneixements al pas dels anys i la desmotivació respecte l'aprenentatge de la història donat que no hi ha similitud en la vida quotidiana de l'alumne que pugui entendre i comprendre els processos.

Alhora de definir el projecte l'autora entenia que era necessària la identificació amb l'assignatura, era necessari trobar-li un per què a l'aprenentatge de les Ciències Socials, ja que en moltes ocasions és habitual escoltar a les aules: Per a què em serveix aprendre açò si ja ha passat.

Motivar a l'alumne, fer-li sentir la importància que té el fet de ser posseïdor d'un bagatge cultural ampli, fer-li entendre que les experiències passades són el millor bàlsam i la millor solució per al present i per a les circumstàncies del futur que vindran.

Per tot això s'entenia que s'havia de treballar en materials que foren pròxims a l'alumne/a, que pogues tindre en les seues mans diàriament i que al mateix temps se'ls inculcara dintre d'eixe món, del món dels mitjans de comunicació.

A banda de treballar les competències del currículum es volia que també es treballaren competències transversals i que es compliren objectius "transversals", creats pel món que ens envolta. I eixos objectius passen, indiscutiblement, per ser conscients de la realitat que rodeja els alumnes, que entenguin que eixa realitat també és objecte d'estudi, que



té relació en la història que s'hi troba al manual que tenen davant seu i que tindrà conseqüències que s'hauran d'estudiar en un futur més pròxim o més llunyà.

Després d'haver avaluat el projecte, analitzar la resposta dels alumnes i considerar el treball de tots els estudiants fet entorn a la Unitat Didàctica es pot concloure que la proposta ha sigut un èxit i ha aconseguit millors resultats dels que s'esperava.

VII. Bibliografia

EHEVARRÍA, B. (1998) "Las W's del reportaje". Fundación Universitaria, San Pablo CEU. València.

LÓPEZ, R (1999): "Los Quince Libri como recurso didáctico en la enseñanza secundaria", Instituto de Estudios Riojanos, Actas del Congreso Internacional de la Población : V Congreso de la ADEH, pp 59-96. Logroño.

MIRALLES, P. i S. MOLINA (2011): "Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social en la actividad de la clase", Instituto de Formación al profesorado, Investigación e Innovación educativa, *Geografía e Historia, investigación, innovación y buenas prácticas*, pp 122- 135. Barcelona.

MIRALLES, P. i S. MOLINA (2011): "Técnicas de recogida de información social, encuestas y entrevistas", Instituto de Formación al profesorado, Investigación e Innovación educativa, *Geografía e Historia, investigación, innovación y buenas prácticas*, pp 109-121. Barcelona.

PRATS, J (2003): "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales", *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/Uel*. Vol 9. Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

PRATS, J. i J. SANTACANA (2011): "La historia oral y los documentos fotográficos y audiovisuales", Instituto de Formación al profesorado, Investigación e Innovación educativa, *Geografía e Historia, investigación, innovación y buenas prácticas*, pp 69-94. Barcelona.

SOLER, C (2001): "Enseñar a investigar en red", Junta de Extremadura, *Las Ciencias Sociales en Internet*, pp. 41-59, Mérida.

VERDÍA, E (1995): "Quince formas de trabajar la prensa". Actas VI, Centro Virtual Cervantes.

"Jueves Negro". *El Heraldo: Pánico Financiero*, 25 Octubre, 1929. Recerca Abril, 2012.

“Oscilaciones bursátiles”. *La Vanguardia: América*, 25 de Octubre, 1929. Recerca Abril, 1929.

“Continuarán las operaciones”. *La Vanguardia: América*, 25 de Octubre, 1929. Recerca Abril, 1929

“Parece conjurado el pánico en Nueva York”. *La Época: Informaciones económicas y financieras*, 27 Octubre, 1929. Recerca Abril, 2012.

“Reacción favorable en las bolsas alemanas”. *El Heraldo: Pánico Financiero*, 27 Octubre, 1929. Recerca Abril, 2012.

“El pánico en la Bolsa de Nueva York”. *El Imparcial: A río revuelto*, 27 Octubre, 1929. Recerca Abril, 2012.

“Manifestaciones del presidente Hoover”. *El Imparcial: La prosperidad Yanqui*, 27 Octubre, 1929. Recerca Abril, 2012.

“Nuevo pánico en la bolsa de Nueva York”. *La Época: Informaciones económicas y financieras*, 28 Octubre, 1929. Recerca Abril, 2012.

“Qué es estabilizar”. *La Vanguardia: Problemas monetarios*, 1 Noviembre, 1929. Recerca Abril, 2012.

“Hoover y las tarifas”. *La Vanguardia: América*, 1 Noviembre, 1929. Recerca Abril, 2012.

“Bolsa de Madrid”. *La Época: Informaciones económicas y financieras*, 2 Noviembre, 1929. Recerca Abril, 2012.

“Financial News”. *La Vanguardia: Efemérides del krac norteamericano*, 6 Noviembre, 1929. Recerca Abril, 2012.





El patrimoni arquitectònic de l'entorn pròxim en
l'ensenyament de les Arts Plàstiques.
L'arquitectura de Castelló com a recurs didàctic en
l'assignatura d'Educació Plàstica i Visual de l'Educació
Secundària Obligatòria

Lledó Rosas Beltran
al193507@uji.es

I. Resum

322



El treball que es presenta es basa en un Treball Final de Màster del Màster de Professor/a d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, dins de l'especialitat d'Arts Plàstiques. L'objectiu principal del treball és incloure el patrimoni arquitectònic de l'entorn pròxim en les programacions d'educació plàstica i visual de secundària defensant la necessitat de vincular l'alumnat amb el seu patrimoni, com a part de la realitat que l'envolta i del seu context social.

La investigació es centra en estudiar la situació de l'ensenyament del patrimoni arquitectònic en l'educació plàstica i visual. D'una banda es presenta la informació recollida sobre el tractament d'aquest patrimoni en els materials didàctics dels quals disposa el professorat d'aquesta àrea. Bàsicament es mostra una revisió dels llibres de text d'educació plàstica i del material que podem trobar a la xarxa. De l'altra s'ha analitzat la relació que experimenta l'alumnat amb els seu entorn arquitectònic pròxim. Per tal d'assolir aquest objectiu s'ha realitzat una enquesta a un centenar d'alumnes de secundària sobre el patrimoni arquitectònic de la seua ciutat, Castelló de la Plana. Els resultats que es presenten donen una visió aproximada de l'estat en que es troben els seus coneixements històrics i plàstics, així com dels valors que li assignen a aquest patrimoni.

Així mateix el treball inclou una proposta docent amb materials didàctics que tracten l'ús del patrimoni arquitectònic local en la programació de l'aula. Per tal de facilitar la tasca al docent d'educació plàstica i visual s'han elaborat una sèrie d'activitats que usen el patrimoni arquitectònic de la ciutat de Castelló com a fil conductor. Amb aquests recursos es pretén cobrir totes aquelles mancances que s'han detectat en la fase d'anàlisi.

Paraules clau: patrimoni arquitectònic, educació secundària obligatòria, educació plàstica i visual, educació patrimonial, didàctica del patrimoni.

II. Introducció

En una societat com l'actual, regida per valors econòmics i polítics exclusivament, on el capital és el centre del món, l'escola hauria de jugar un paper fonamental en refermar actituds analítiques i crítiques. L'actual caiguda de l'economia, assentada sobre el sector immobiliari, obliga a pensar en els canvis que s'han de produir en la nostra societat per tal d'evitar fets com la destrucció del paisatge per la construcció massiva o l'abandó i demolició d'edificacions antigues de notable interès. Els nuclis antics de les nostres ciutats s'han anat desfigurant i les nostres costes han anat perdent al llarg dels anys encant paisatgístic, incloent-hi l'arquitectura popular que el caracteritzava. Així doncs, com ja sabem, la

bonança econòmica fa que perdem de vista el valor del nostre entorn pròxim i, amb ell, el patrimoni artístic i cultural que ens rodeja.

Els interessos econòmics, acompanyats d'un sistema polític que sembla valorar més el patrimoni arquitectònic que forma part del folklore popular que el que pertany a la memòria històrica, artística i cultural, han fet que la nostra comunitat, i amb ella, la ciutat de Castelló, hagen estat especialment afectades per aquest fet. Una societat no es canvia d'un dia per a l'altre. La forma més eficient d'afrontar el problema, encara que siga a llarg termini, és des dels fonaments de la societat, des de l'educació. L'objecte del treball té com a finalitat la inclusió del patrimoni arquitectònic del nostre entorn pròxim en les programacions didàctiques l'educació plàstica i visual en l'educació secundària obligatòria, utilitzant-lo com un recurs proper a l'alumnat per tal de motivar-lo en el seu procés d'aprenentatge i refermar l'estima del seu patrimoni fomentant la seua defensa i conservació.

III. Objectius

L'objectiu principal és la inclusió del patrimoni arquitectònic de l'entorn pròxim en les programacions d'Educació Plàstica i Visual de Secundària. Per tal d'aconseguir-ho el treball es planteja una sèrie d'objectius a assolir per tal de guiar la investigació, que enumerem a continuació:

Analitzar la bibliografia existent que tracte el patrimoni en la educació (educació patrimonial i didàctica del patrimoni), per tal de fonamentar la nostra investigació.

Estudiar la presència del patrimoni arquitectònic en el material educatiu del que disposa el professorat. Des del marc legal que l'empara, passant per una revisió dels llibres de text d'educació plàstica i visual, fins als recursos que podem trobar a la xarxa. En aquest apartat es pretén conèixer el que dicta la normativa, per tal de valorar com es reflexa aquesta en els materials educatius d'ús habitual de l'aula. L'objectiu és conèixer els factors que influeixen en la presència del patrimoni arquitectònic en els llibres de text.

Conèixer la situació de l'ensenyament del patrimoni arquitectònic en l'aula a través d'una enquesta a l'alumnat. Aquesta enquesta té com a objectius saber dels coneixements que l'alumnat té del seu patrimoni local. La intenció és identificar si és capaç d'aplicar certs coneixement relacionats amb l'educació plàstica i visual i amb altres àmbits, com les ciències socials, si sap de l'existència de tots els edificis que se li presenten i quins són els més valorats i per què.

L'objectiu últim del treball és presentar una proposta docent, que incloga el patrimoni arquitectònic basant-nos en els resultats de la investigació.

324

UNIVERSITAT
JAUME I

IV. Mètode d'investigació

En aquesta investigació hem analitzat l'estat en que es troba el patrimoni arquitectònic en relació amb l'educació plàstica i visual de secundària. Per a dur-ho a terme s'ha estudiat la situació actual dels recursos didàctics en aquesta matèria i s'ha analitzat la consciència de l'alumnat sobre el seu entorn arquitectònic pròxim.

Entenem el patrimoni arquitectònic englobat dins d'un conjunt que és el patrimoni cultural i artístic, del qual existix informació variada al respecte. Per tal de justificar el nostre estudi hem fet un recull de les diferents publicacions que existixen referents a patrimoni i educació. Tant els que relacionen patrimoni artístic en general amb l'educació de les arts plàstiques, com els que ho fan entre patrimoni arquitectònic i altres rames de l'educació, com ara les ciències socials. Si bé és cert que trobem informació sobre aquestes dues vessants no obtenim resultats quan la recerca es fa, en concret, sobre patrimoni arquitectònic en educació plàstica i visual.

L'estat de la qüestió s'ha centrat en detectar les possibles mancances del sistema per a poder realitzar una proposta didàctica d'acord amb els resultats de l'estudi. En primer lloc s'ha revisat la normativa vigent d'educació secundària que fa referència a la necessitat de tractar el patrimoni artístic i cultural en aquesta etapa. I a la inversa, les lleis que protegeixen el patrimoni arquitectònic defensen la importància de l'educació per a la seua divulgació. Aquesta normativa queda reflectida en forma de material didàctic, sobretot en els llibres de text. El treball aporta un recull del material didàctic del que disposa el professorat d'educació plàstica i visual. Aquest professorat tradicionalment està format per llicenciats en Belles Arts o bé arquitectes o arquitectes tècnics, però no especialitzats en patrimoni arquitectònic i arquitectura popular. Si, a això, li sumem el fet que en moltes ocasions el/la professor/a és de fora de la ciutat és poc probable que, sense un material didàctic de recolzament amb propostes concretes d'actuació, el/la docent plantege com a recurs el patrimoni arquitectònic de l'entorn dins la seua programació d'aula.

L'estudi d'aquest material ha consistit d'una banda en els llibres de text, un repàs per les publicacions que els darrers anys s'han estat utilitzant en aquesta àrea, ja que cada editorial fa la seua pròpia interpretació d'una mateixa normativa. L'objectiu ha estat detectar on, quan i com es tracta el patrimoni arquitectònic, les unitats on es tracta, els continguts amb els que es relaciona, inclús les tendències que han anat variant al llarg dels anys. D'altra banda a la xarxa trobem un material

precios a la disposició de tothom que pot servir-nos de recolzament a l'aula, del qual s'ha fet una breu recopilació.

Només queda saber, de tot aquest marc teòric, quins objectius assoleix realment l'alumnat. És a dir, d'aquesta normativa, que defensa el coneixement i l'estima del patrimoni, i que s'aplica a través dels materials didàctics, volem conèixer de quina manera queda reflectida en els coneixements de l'alumnat. Indagarem en els coneixements i preferències de l'alumnat vers a un patrimoni arquitectònic local concret. Per a dur-ho a terme hem realitzat els tests pertinents a l'alumnat de secundària de l'IES Politècnic de Castelló de la Plana.









Tant les escasses activitats que hem trobat en el material didàctic com els resultats obtinguts per l'enquesta ens han servit d'orientació per a establir les pautes de la nostra proposta. Aquesta inclou una sèrie de recursos que el docent d'educació plàstica i visual pot aplicar sobre patrimoni arquitectònic de Castelló, en cas de voler introduir el tema que ens ocupa en la seua programació d'aula.

Enquesta a l'alumnat

Curs.....
Edat.....
Identificador.....

APARTAT A
Abans de començar: encercla la lletra corresponent als edificis que reconeixes, i si saps el nom escriu-lo al costat.







APARTAT B
Ordena els següents edificis de més antic a més nou (1 el més antic, 8 el més nou)

		1	
		Segle XII-XIII	
		2	
		Segle XV	
		3	
		Segle XVII	
		4	
		1884-1894	
		5	
		1900-1910	
		6	
		1942-1944	
		7	
		1967-68	
		8	
		2001	

APARTAT C

Senyala els elements i materials que identifiquis en cada fotografia.

- Elements i formes: Arcs, columnes, triangles, rectangles, polígons regulars, etc...
- Materials i textures: Pedra, rajola vista, maniseta ceràmica, acer, formigó, etc...
- Funció: Restaurant, cinema, etc...

								
Elements	Materials	Funció	Elements	Materials	Funció	Elements	Materials	Funció
								
Elements	Materials	Funció	Elements	Materials	Funció	Elements	Materials	Funció

APARTAT D

Escriu en ordre de preferència els tres edificis que més t'agraden i marca amb una creu el per què.

1	<input type="checkbox"/> Antiguitat <input type="checkbox"/> Originalitat <input type="checkbox"/> Qualitat estètica	<input type="checkbox"/> Dimensions <input type="checkbox"/> Funció <input type="checkbox"/> Motius sentimentals <input type="checkbox"/> Altres raons:
2	<input type="checkbox"/> Antiguitat <input type="checkbox"/> Originalitat <input type="checkbox"/> Qualitat estètica	<input type="checkbox"/> Dimensions <input type="checkbox"/> Funció <input type="checkbox"/> Motius sentimentals <input type="checkbox"/> Altres raons:
3	<input type="checkbox"/> Antiguitat <input type="checkbox"/> Originalitat <input type="checkbox"/> Qualitat estètica	<input type="checkbox"/> Dimensions <input type="checkbox"/> Funció <input type="checkbox"/> Motius sentimentals <input type="checkbox"/> Altres raons:

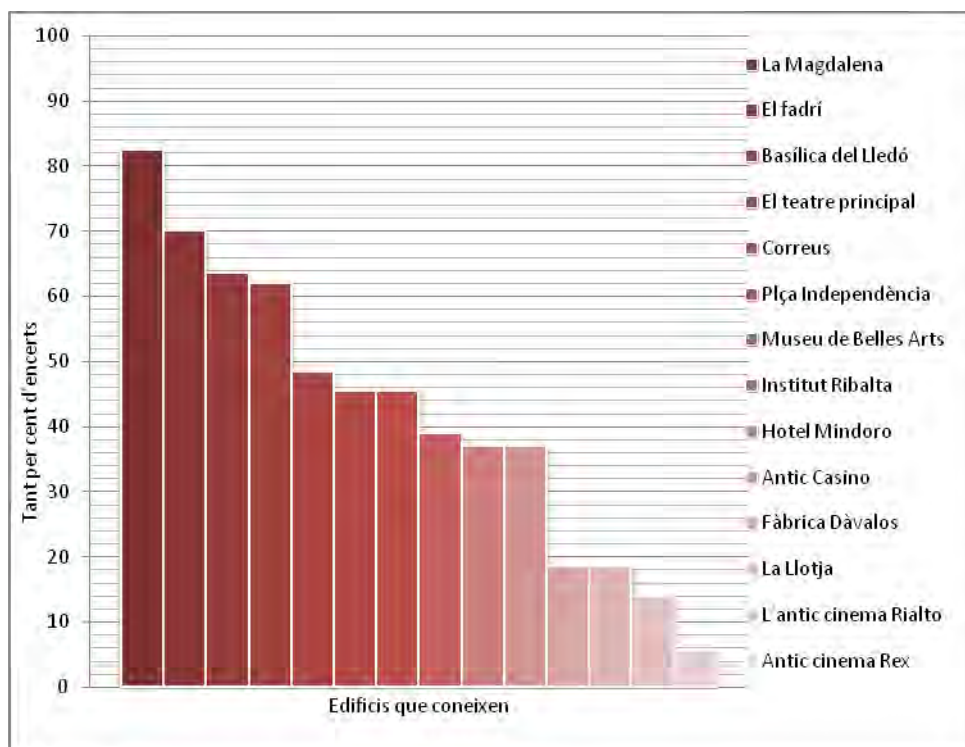
Amb quin creus que s'identifica més la teua ciutat?.....

V. Resultats

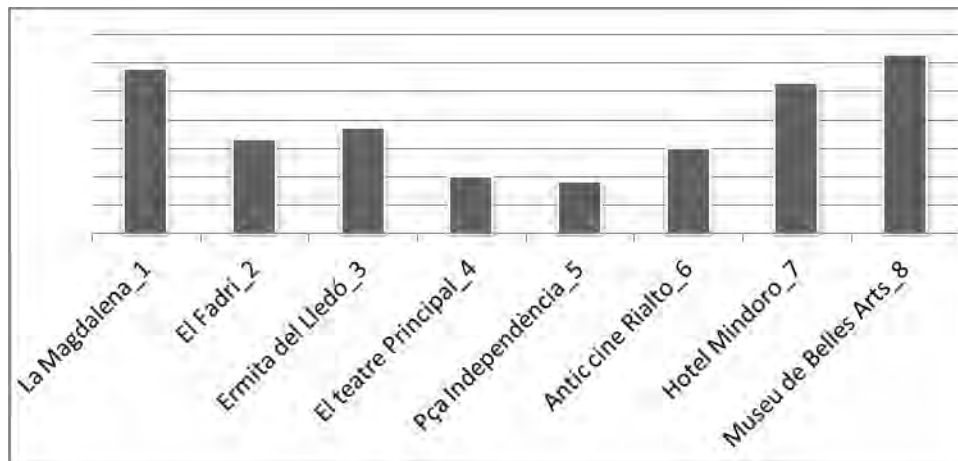
La presència del patrimoni arquitectònic en els llibres de text depèn de diversos factors: curs, editorial, any d'edició, però sobretot influeix la subjectivitat del factor humà, l'autor. Podem afirmar que els llibres de text no mencionen el patrimoni arquitectònic gaire sovint. Els que ho fan és quasi sempre per a il·lustrar continguts conceptuals d'una manera passiva. Els llibres d'activitats gairebé mai presenten accions sobre el

patrimoni arquitectònic, i mai sobre el patrimoni arquitectònic local, i rares vegades promouen l'ús de l'entorn arquitectònic de l'alumnat com a recurs.

Pel que fa al coneixement de l'alumnat en matèria de patrimoni arquitectònic de la seua ciutat podem afirmar que la majoria identifica sense problemes edificis relacionats amb les festivitats locals i amb el passat de la ciutat. Un poc més de la meitat coneix els edificis emblemàtics encara en ús. Molt pocs reconeixen edificis igual d'interessants però en desús, i dels que ho fan quasi cap sap anomenar-los.



Referent a les competències de ciències socials és fa evident que la gran majoria és capaç de situar l'edifici més antic i el més recent. El gràfic, però no mostra alguns detalls, com ara la capacitat de situar en el temps aproximats. És a dir, encara que molts hagen errat en les respostes exactes, si mirem el global no anaven desencaminats. És el cas del grup Magdalena-Fadrí-Lledó, en moltes ocasions apareix en les posicions 1-2-3, però creuats, per exemple Fadrí-Magdalena-Lledó. El mateix passa amb el més recent 7-8. El que sí que manifesta el gràfic és la dificultat de situar en el temps edificis de finals del segle XIX i segle XX, quan la immensa majoria del llegat arquitectònic que té la ciutat és d'aquesta època. L'alumnat no té referències per a poder-lo situar en el temps, ni tan sols amb edificis coneguts com el Teatre Principal.

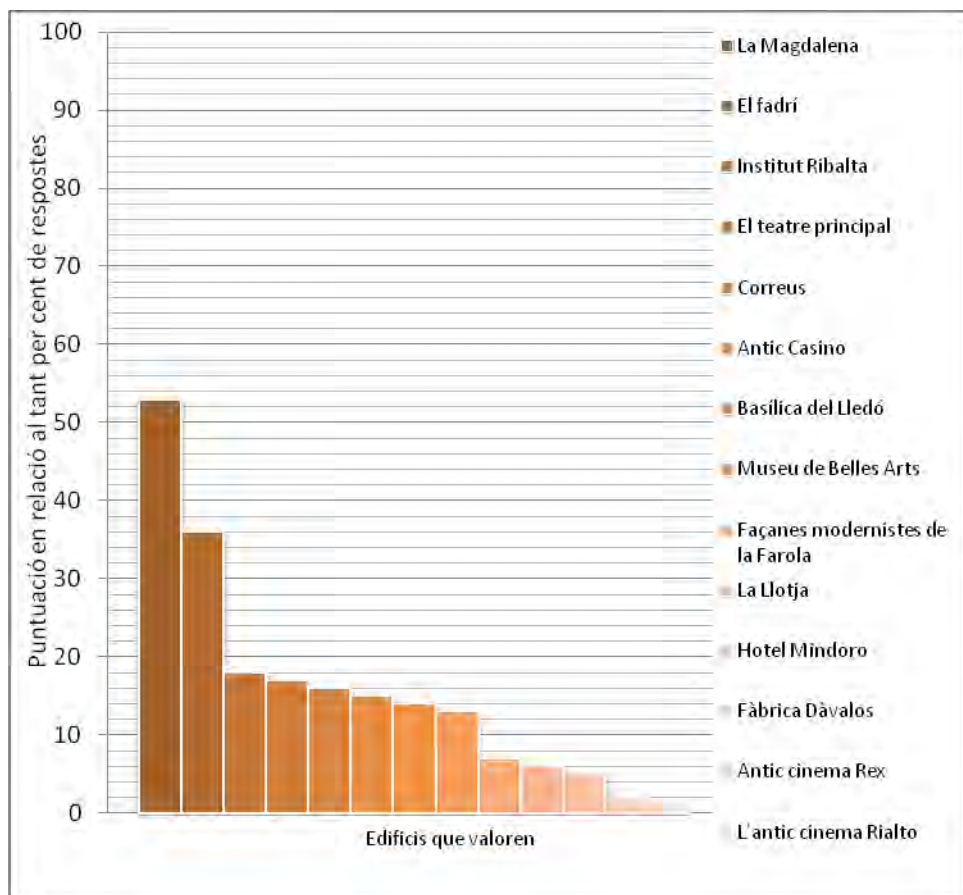


Per a les competències d'educació plàstica i visual se'ls ha demanat informació relacionada amb elements i formes geomètriques, materials i textures i la funció arquitectònica. Pel que fa a a elements i formes geomètriques la resposta més freqüent és arc i columna, aproximadament la meitat de l'alumnat ha anomenat aquests elements en una imatge o altra. Encara així n'hi ha alguns que erren o que no sempre identifiquen aquests elements en tots els llocs on apareixen. Pel que fa a formes geomètriques mencionen sovint rectangles i altres polígons, però els costa més identificar conceptes més subtils com línies corbes o rectes, així com formes geomètriques un poc més complexes com circumferències o el·lipsis. Els materials els costa identificar-los correctament. Són molt pocs els que donen resposta a aquesta qüestió i menys els que encerten a l'hora d'identificar el material. Els manca vocabulari i criteri per a detectar diferents materials. Del centenar d'enquestats no arriba a la meitat que detecten pedra, una trentena identifiquen rajola vista, tot i que sorprén que molt pocs ho fan en l'edifici de Correus on resulta molt evident. Només vuit han identificat ceràmica en façana, una quinzena mencionen formigó en els edificis més recents. A més a més, tendeixen a confondre materials amb elements, de manera que apareix pedra en la casella d'elements i rectangles en la de materials.

Pel que fa a la funció coincidim amb el primer apartat sobre els edificis que coneixen. Claríssimament identifiquen la funció dels edificis que mantenen el seu ús com ara Correus o l'IES Ribalta, així com l'Antic Casino que continua funcionant com a bar-restaurant, però desconeixen la funció que exercien edificis com el Cine Rex. En els casos de canvi d'ús, com ara la fàbrica Dávalos o la Llotja uns pocs reconeixen la funció actual, en la Llotja els costa més, ja que la seua funció és un tant ambigua. En el cas de la Dávalos cap persona ha sabut mencionar el seu ús original i el Rex només un alumne de 4rt d' ESO sabia que havia sigut un cine.

Per tant l'alumnat mostra algunes debilitats cognitives en l'àmbit del seu patrimoni arquitectònic local. Distingixen entre èpoques molt separades en el temps, però els costa seqüenciar de manera correcta l'ordre

d'aparició d'aquests monuments, sobretot els que es corresponen a finals del segle XIX i principis del XX. Una part de l'alumnat identifica correctament elements i formes geomètriques en façanes, però no és la majoria. El mateix passa amb els materials i les textures, tenen una gamma poc ampla de materials, i els que tenen de vegades no els usen adequadament. L'alumnat reconeix la funció d'edificis que mantenen el seu ús original i desconeix edificis que han quedat en desús. Si d'aquests últims no coneixen ni tan sols el nom és perquè no han tingut la necessitat de referir-se a ell en cap moment. Aquests edificis, tot i formar part de la seua ciutat, no interaccionen amb ells, de manera que és com si no existiren. Si ignoren la seua existència és d'esperar que els infravaloren o els ignoren. Els monuments que coneixen, que utilitzen (encara que només sigue una vegada a l'any), amb els quals es poden identificar d'alguna manera, són els que més valoren.



Per últim volem destacar un fet que no es reflexa en els resultats de test, però no és per això menys rellevant. Davant l'enquesta, l'alumnat no es quedava indiferent. Sentien inquietuds vers les imatges que se'ls presentava, preguntaven i s'interessaven per esbrinar les respostes correctes o per identificar un edifici que no reconeixien de primeres. Com cità Dewey (1977) l'interés és signe d'alguna capacitat oculta. Per tant

aquest interès que suscita el patrimoni arquitectònic l'hem d'aprofitar per a reforçar capacitats en l'alumnat.

330

UNIVERSITAT
JAUME I

VI. Proposta docent

La nostra proposta és crear una sèrie de recursos didàctics innovadors per tal d'aplicar l'arquitectura patrimonial de Castelló en les programacions d'aula. La proposta és una mostra del que podria arribar a ser la Guia d'ús del patrimoni arquitectònic de Castelló per al docent d'educació plàstica i visual, que es podria arribar a desenvolupar amb més profunditat en cas de continuar el treball d'investigació. Podríem així crear un document que hauria d'arribar a tots els centres de secundària dels municipi i estar a l'abast del docent que ho requerisca.

Activitat 1r ESO: Representació gràfica plàstica de l'espai

Com a resultat del test trobàvem certa mancança per a ordenar els edificis segons l'època de construcció. D'aquí sorgix la primera activitat. L'alumnat, com tots els ciutadans, s'ha trobat la ciutat tal i com està en l'actualitat. En un principi, serà capaç d'ordenar en el temps només els edificis que ha vist aparèixer al llarg de la seua vida. Per exemple, un alumne de Castelló que en l'actualitat té disset anys recorda que de menut anava amb el seu avi a veure els trens a l'estació antiga. Amb aquest record aquest individu pot identificar sense problema l'època aproximada en que va deixar de funcionar aquesta estació, i per tant quan es va inaugurar la nova. Però la majoria de les construccions de la ciutat ja estaven aquí molts anys abans de que nasquéssem. Per aquesta raó ens costa seqüencialitzar fets que no hem viscut.

Amb aquesta activitat proposem que l'alumnat prengue consciència de l'evolució del paisatge urbà a través de la representació volumètrica d'un mateix espai en diferents instants de la nostra història. Aquest treball l'ajudarà a seqüencialitzar els esdeveniments i a formar-se una idea de l'ordre cronològic de construcció dels monuments que el rodegen.

Aquesta activitat, amb la intenció de crear projectes multidisciplinars, pretén englobar continguts tant d'educació plàstica com de les ciències socials. L'alumnat haurà de reproduir plàsticament un espai que ha anat canviant al llarg del temps. L'indret escollit és la Plaça Major, per ser un lloc conegut per tots, de fàcil accés, on des de sempre s'ha concentrat la vida pública de la població. És, a més a més, un nucli on es concentren gran nombre d'edificis emblemàtics de la ciutat i gràcies a això tenim informació gràfica suficient per tal de presentar el material adient a l'alumnat i que el treball realitzat conste del màxim rigor, dins de les nostres possibilitats.

Es contempla la possibilitat de preparar l'activitat per a la setmana cultural, de manera que el treball que realitze l'alumnat tingue com a finalitat fer una exposició per a la resta de grups.



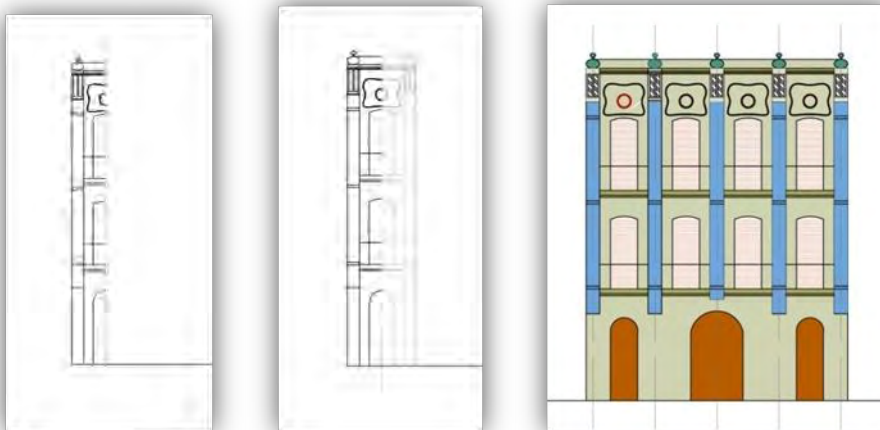
Activitat 3r ESO: Anàlisi compositiu i representació d'una façana

Aquesta activitat sorgix, en un principi, de la mancança detectada en quant a identificació de formes geomètriques i elements arquitectònics. Volem introduir l'alumnat en aquest àmbit, però de manera senzilla.

L'activitat consistix en delinear una façana senzilla d'un edifici de la ciutat a través d'un software lliure i gratuït de dibuix vectorial anomenat DraftSight. Aquest programa té un funcionament idèntic a l'AutoCad, amb l'avantatge que està a l'abast de tothom. L'alumnat aprendrà el maneig de les funcions bàsiques del programa. Aquests programes són molt pràctics, no només perquè ens permeten dibuixar formes geomètriques amb gran facilitat, sinó perquè inclouen algunes opcions d'edició, que

ens poden estalviar molta faena. Aquesta activitat pretén utilitzar l'anàlisi compositiu amb una finalitat pràctica per a l'alumnat. Aplicarem conceptes relacionats amb la composició, com ara ritme, mòdul o simetria. Alguns d'ells potser ja hauran aparegut en altres unitats didàctiques, però en aquesta volem que l'alumne/a estudei bé aquestes propietats amb la finalitat de traure el màxim rendiment al dibuix per ordinador. Per tant, a més de saber utilitzar les eines del programa, és molt important per a que sigui eficaç analitzar abans el que anem a dibuixar. Per això es proposa a l'alumnat una primera fase d'aprenentatge de les funcions bàsiques del programa, una segona fase d'anàlisi del dibuix que se li proposa i la tercera de delineació de la façana.

Aquesta activitat té com a finalitat la realització d'un dossier informatiu per a un recorregut cultural pel centre de la ciutat en una activitat extraescolar que pot estar englobada dins de la Setmana Cultural. Els edificis escollits per aquest itinerari s'han triat en relació amb els resultats de l'enquesta realitzada a l'alumnat. D'una banda, el desconeixement de l'alumnat vers l'arquitectura de principis del segle XX i d'una altra, la identificació de la ciutat pels seus baixos comercials. Rinaldi afirma, referint-se als centres comercials en els països llatinoamericans, que «es construeix una espècie de "bombolla" enmig de la ciutat, en l'interior del qual s'anul·la el sentit de la orientació en relació a la geografia urbana i s'anul·la la memòria» (Rinaldi, 2002:100). Tot i que fa referència als centres comercials, l'estat espanyol no es troba lluny d'aquesta realitat. Els centres històrics de les nostres ciutats són, a hores d'ara idèntics. Els baixos comercials unifiquen l'espai en pro de la universalitat del mercat. Per això l'itinerari proposat recorre els carrers més comercials de la ciutat, on les grans cadenes ubiquen les seues botigues en edificis destacables, obra d'una burgesia benestant de principis de segle XX, desfigurant, sobretot, les façanes a nivell de planta baixa. L'alumnat, de ben segur coneix l'indret, però no l'edifici que l'alberga. Pretenem que amb aquesta activitat el nostre jovent aixequi el cap i mire més enllà del consumisme al que ens aboca la ciutat.



Activitat 4rt ESO: Estudi d'un edifici i proposta per a un nou ús

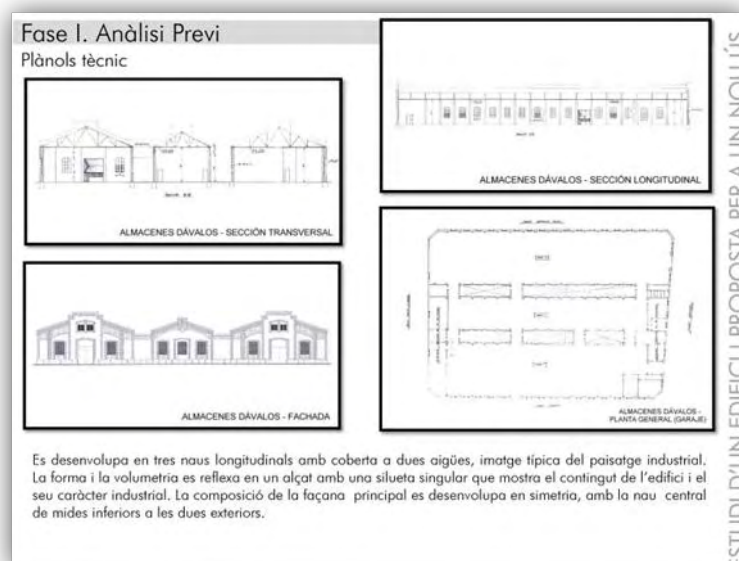
333



Per últim, el test revelava una manca de coneixement dels edificis en desús. L'alumnat només identifica la funció d'aquells edificis que es continuen utilitzant en l'actualitat. Conseqüentment no valora aquests edificis, als quals els espera un destí incert. Per aquesta raó volem transmetre a l'alumnat la necessitat de mantindre els edificis per tal que no es deterioreni i acaben per desaparèixer.

La nostra proposta inclou l'anàlisi previ de l'edifici, destacant la seua història, així com l'estudi exhaustiu del seu emplaçament i la relació que guarda amb la ciutat, els plànols i un estudi volumètric senzill. L'alumnat treballarà en grup, a mode d'equip multidisciplinari per tal d'assolir aquests objectius primer. El següent pas serà decidir un ús adequat i digne per a l'edifici. I per últim comunicaran la seua idea a la resta de la classe.

Treballant en l'àmbit de la Setmana Cultural, els panells resultants del treball es poden exposar per a gaudi de tot el centre.





VII. Discussió i conclusions

En aquestes línies finals volem recollir aquelles conclusions parcials que hem anat extraient al llarg de tot l'estudi. El treball sorgix de la idea d'incloure el patrimoni arquitectònic de l'entorn pròxim a l'alumnat en les programacions d'educació plàstica i visual d'educació secundària. La dificultat que implica l'ús d'aquest recurs és que varia d'un lloc a un altre. Per això per a la redacció del present document ens vam ajudar d'un entorn pròxim concret, la ciutat de Castelló, però creant unes pautes per a poder adaptar el sistema a qualsevol context.

Per tal d'assentar la nostra proposta sobre un base sòlida vam plantejar una primera fase d'anàlisi per tal de detectar i cobrir mancances. Una



extensa bibliografia justifica la necessitat d'introduir l'educació patrimonial a l'escola i la normativa vigent promou l'estima i valoració del patrimoni de l'entorn a tots els nivells. Però la situació actual a les aules està lluny de complir amb això. Els llibres de text no contempnen gairebé mai l'arquitectura patrimonial de l'entorn. Alguns ho fan a nivell estatal i, en tot cas, autonòmic, però mai a nivell local. Així doncs, hem de suposar que només en el cas que el/la docent s'interesse personalment per aquest tema, l'alumnat adquirirà les capacitats d'apreciar i valorar el seu entorn arquitectònic. Però encara així, aquest/a docent haurà d'elaborar els seus propis recursos. Per a fer-ho, Internet pot ser una font per a trobar informació sobre un territori concret, però normalment està dirigida a un públic general. De manera que la forma de fer arribar aquesta informació a l'alumnat depèn bàsicament de l'ús que en face el/la docent.

D'altra banda l'anàlisi que s'ha realitzat dels coneixements de l'alumnat desvela algunes deficiències. Pel que fa a coneixements, presenten mancances en la interpretació i descripció d'elements arquitectònics, així com alguna carència en l'àmbit de les ciències social. A més a més, l'alumnat només coneix i valora els edificis amb els que sent un lligam directe, com els que formen part dels seus quefers diaris o els relacionats amb la festivitat local. Desconeix i infravalora aquells que han perdut la seua funció i per tant no formen part de la seua realitat. No obstant l'alumnat sembla estar interessat en saber més sobre aquesta arquitectura que forma part del seu entorn immediat. Així que aquest punt de motivació fomenta encara més la necessitat d'incloure el tema en la programació d'aula.

Per tant, la manca de material didàctic obliga al professorat de plàstica a crear els seus propis recursos, en cas de voler introduir el tema dins la seua programació. Amb la nostra proposta oferim un material que, bé pot utilitzar directament, introduir modificacions, o inclús adaptar-lo a un context diferent però seguint les pautes suggerides.

Per últim queda senyalar que hem aconseguit amb les tres activitats proposades cobrir totes les mancances detectades en la fase d'anàlisi. Ara, ja tan sols, ens quedaria experimentar el seu impacte en la realitat de l'aula.

VIII. Bibliografia

CALAF, R. i FONTAL, O (2004): Comunicació educativa del patrimoni: referents, modelos y ejemplos, Trea, Gijón.

CARBONELL, J.(2009): Una educación para mañana. Octaedro, Barcelona.



CASTELLS, M. (1997): La sociedad de la información. Alianza, Madrid: vol.1.

COLOM A.J.(1998): «Educación ambiental y conservación del patrimonio» en Sarramona, j., G.Vázquez i Colom A.J.(ed.): Educación no formal, Ariel, Barcelona.

DEWEY, J. (1977): El niño y el programa escolar. Traducción de Lorenzo Luzuriaga, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

DOGV 5562, 24/07/2007, Decret 112/2007, de 20 de Juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum de l' Educació secundària obligatòria.

DOGV 3267, 18/06/1998, Llei 4/1998, d'11 de Juny, de la Generalitat Valenciana, del Patrimoni Cultural Valencià.

FONTAL, O. (2002): «Procedimientos educativos para valorar el patrimonio cultural» Mérida. Ciudad y patrimonio: Revista de arqueología, arte y urbanismo,6, pp. 231-237.

FONTAL, O. (2003): La Educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet, Trea, Gijón.

FONTAL, O. (2007): «El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria» Enseñanza de las ciencias sociales,6,pp.31-47.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN NO FORMAL (2006): «Educación y patrimonio. A propósito de una investigación de campo en las Islas Baleares» Revista de Educación, 340, pp. 571-596.

MUNTAÑOLA, J. (1984): Adolescencia y arquitectura: actividades didácticas sobre el medio ambiente para los 12-17 años de edad, C4 de la Serie C Didáctica de la infancia a la adolescencia de la Colección Didáctica i Medio Ambiente, Oikos-Tau, Vilassar de Mar.

LLEIDA, M. (2010) «El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia de las ciencias sociales» Enseñanza de las ciencias sociales 2010, 9, pp. 41-50.

RINALDI, M.A., SILVAGE, C.A., DE PAUW, C. (2002) «El lugar del patrimonio arquitectónico en la didáctica de lo social» Fundamentos en humanidades Universidad Nacional de San Luis Año III-Nº 1-2 (5-6)/ pp. 93-134.



El lenguaje oral formal en el ámbito laboral en el Programa de Cualificación Profesional Inicial

María Soledad Sorribes González
al095469@uji.es

I. Resumen

338



En este estudio se hace un análisis sobre un proyecto de investigación cualitativa y una posterior propuesta de mejora educativa del lenguaje oral formal en el ámbito laboral, dirigida a un grupo de alumnos y alumnas de primer curso del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) del instituto de educación secundaria Professor Broch i Llop de Vila-real (Castellón). En la primera parte del presente trabajo describimos el contexto en el que se ha trabajado, las preguntas de investigación, los objetivos, la metodología y la base teórica que ha servido para en la segunda parte poder extraer interpretaciones y conclusiones sobre los datos recogidos. Finalmente en la tercera parte, a partir de estos, se propone una secuencia didáctica para que dicho alumnado desarrolle las habilidades de habla oral formal que necesita mejorar.

Uno de los principales objetivos era conocer si estos estudiantes podían ser capaces de adecuar su habla al registro mediante una secuencia didáctica y, se ha podido comprobar que efectivamente pueden hacerlo, aunque todavía les falte adquirir muchas habilidades comunicativas, necesarias para actuar en situaciones formales como lo es el ámbito laboral. Así mismo, también se pretendía comprobar el grado de atención que se le da al aprendizaje de la lengua oral formal en el aula, donde nos topamos con una poca predisposición del profesorado ante el cumplimiento de estos objetivos sobre el lenguaje oral formal que también figuran en el currículum de esta etapa educativa.

Palabras clave: investigación cualitativa, enseñanza de la lengua oral, secuencia didáctica, PCPI.

II. Introducción

Se presenta un proyecto de investigación llevado a cabo con un grupo de doce alumnos del programa PCPI - I (Programa de Cualificación Profesional Inicial) del IES Professor Broch i Llop (Vila-real, Castellón), donde se aborda el tema del aprendizaje del lenguaje oral formal por parte del alumnado en referencia al ámbito laboral. El motivo de dicha elección fue la estancia en lugares de trabajo que los alumnos iban a realizar durante ese curso y los problemas en ellos observados en su forma de comunicarse. Sus funciones en la empresa eran administrativas, atendiendo al público en aseguradoras, en el Ayuntamiento de Vila-real, en secretarías de colegios públicos de Educación Primaria del mismo municipio, etc.

Manteniendo una simple conversación con los alumnos podemos apreciar quienes saben escuchar de un modo receptivo y hablar adecuadamente. Posiblemente los estudiantes que sí saben hayan adquirido a lo largo de su educación los conocimientos necesarios para entablar relaciones. En cambio, el alumnado con el que se ha trabajado

para este proyecto no presentaba dichas características, sino más bien dificultades expresivas, las cuales pueden limitar su desarrollo académico y su futuro profesional. Estos estudiantes están acostumbrados al uso del registro coloquial y, a veces vulgar, mientras que ahora deberán enfrentarse al uso de la lengua en un registro formal. Y es que no sólo la lengua, sino las formas o el saber estar, entre otros aspectos, necesitan mejorarse. Por este motivo, se considera de relevante importancia trabajar el lenguaje oral dentro del aula en la clase de lengua aunque se trate de la lengua materna.

Basándonos en el *Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones*, podríamos afirmar que los objetivos de etapa de la Educación Secundaria Obligatoria según el *Artículo 4* que se pretendía conseguir en el presente proyecto se centran en desarrollar en el alumnado una actitud que favorezca la convivencia en el ámbito social, laboral y escolar para que el respeto, la cooperación y la tolerancia, así como el diálogo, estén presentes en sus acciones. Un diálogo que ha de llevarse a cabo con una correcta expresión oral tanto verbal como no verbal de la lengua española y, que se tiene que adecuar al registro en cada situación comunicativa. Para alcanzar lo dicho anteriormente, se necesita desarrollar la confianza en uno mismo, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. Sólo de esta manera conseguirán los estudiantes adaptarse rápida y correctamente al entorno laboral.

Al mismo tiempo, el alumno debe ir adquiriendo una serie de competencias básicas pertenecientes a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. La principal competencia plasmada en este proyecto es la lingüística y comunicativa, la cual permitirá a los alumnos interactuar en diferentes ámbitos sociales y participar de forma activa en un continuo proceso de cambio de la realidad social y sociolingüística. Del mismo modo, el acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender.

Por otra parte, saber usar la lengua es también contribuir al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal, ya que se aprende a analizar y resolver problemas mediante la toma de decisiones. Además, se incide en el tratamiento de la información y la competencia digital cuando se les pide a los alumnos que busquen y seleccionen siempre la información relevante para sus necesidades puntuales. Por último, se desarrolla la competencia social y ciudadana, porque aprender a usar una lengua no es más que aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que se transmite y a aproximarse a otras realidades.

III. Contexto

340



Como se indicó anteriormente, nuestro proyecto se dirige a alumnado de PCPI del IES Professor Broch i Llop, un centro que empezó a funcionar el 17 de septiembre de 2004 y se localiza en la ciudad de Vila-real (Castellón), con 52.000 habitantes. Este centro está formado por aproximadamente 800 personas, entre las que se cuentan alrededor de 700 alumnos, 80 profesores y unas 6 personas pertenecientes al personal no docente.

En cuanto al alumnado, éste procede principalmente de tres colegios públicos de Vila-real: CEIP Pius XII, CEIP Pasqual Nàcher y CEIP Angelina Abat. Además, el hecho de que sea uno de los pocos centros que ofrece la modalidad de Bachillerato Artístico, atrae a alumnos de otras zonas de la localidad e incluso de otras poblaciones próximas como Onda o Burriana. En general, el centro no tiene un número elevado de absentistas, ni es un centro de integración, aunque sí tiene alumnado de procedencia inmigrante. Por este motivo, estamos ante un IES heterogéneo, multicultural e integrador, donde siempre se ha intentado buscar programas para el alumnado con necesidades educativas especiales, así como para atender la diversidad y enseñanza de calidad e integral que, además, capacite a los jóvenes para afrontar el futuro.

Con referencia al programa PCPI, la especialidad que se imparte en este centro es el administrativo, nivel I y II. El alumnado que cursa este tipo de programa ha sido previamente seleccionado en base a la edad, su evolución académica, el registro informatizado de amonestaciones y absentismos, la información aportada por las tutorías y también la información obtenida en las juntas de evaluación, así como el contexto familiar del que procede. En general, no tienen expectativas de obtener el Título de Graduado Escolar en Secundaria siguiendo el currículo ordinario. Nuestros doce estudiantes de PCPI – I de Especialidad Administrativo, seis chicos y seis chicas, tienen edades comprendidas entre los 16 y los 18 años, con un contexto familiar desestructurado, sin apoyo y control suficiente por parte de los padres, con dificultades de adaptación al medio escolar y con intención de integrarse en el mundo laboral cuanto antes.

IV. Preguntas de investigación

Partimos del comportamiento de este grupo de doce alumnos que estudian en el curso primero del PCPI. El gran problema que se observa de entrada es la falta de capacidad para entablar una conversación de manera educada. Por tanto, aplicando unas pautas proporcionadas por el profesorado mediante una secuencia didáctica, ¿podrán estas personas ser capaces de adecuar su habla al registro? ¿Dónde radica el problema: en ellos mismos o puede que el personal docente también haya influido a

su manera? ¿Cuál es el papel de la interacción entre profesor y alumnado? ¿Se trata en el aula el aprendizaje del lenguaje oral lo suficiente? ¿Se llegan a alcanzar todos los objetivos del currículo para esta etapa educativa?

V. Objetivos

- Saber qué habilidades comunicativas necesitan alcanzar estos estudiantes y el porqué de su falta, para interactuar con los demás de manera positiva y eficaz en cualquier contexto de vida o trabajo.
- Ver de qué manera pueden ser capaces los alumnos de aprender y adoptar un lenguaje oral formal y comprobar si la metodología elegida (una secuencia didáctica organizada por tareas) atrae al alumnado al estudio de la materia.
- Conocer el grado de atención que se le da al aprendizaje de la lengua oral formal en el aula.

VI. Referentes teóricos y metodología

Para lograr los propósitos de este proyecto se optó por basarse en las investigaciones cualitativas, que son aquellas que se ocupan de la vida de las personas, de historias, de comportamientos pero además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales e interpretan a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tiene lugar. Tratan de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. Los datos, los procedimientos analíticos e interpretativos y los informes escritos o verbales han sido los componentes principales en nuestra investigación.

Además, es necesario destacar el papel de los investigadores cualitativos. La autora ha sido el instrumento de recolección y análisis de datos. Tras la lectura de autores como Vasilachis de Gialdino (2006) o Rager (2005) y la propia experiencia de la investigadora, se confirma la habilidad que se debe poseer para estar con demás personas y conectar con ellas emotiva y cognitivamente, que es, en cierta medida, lo que nos permite indagar. Cabe decir que siempre se han respetado las situaciones personales de cada alumno, ya que la mayoría provienen de familias desestructuradas o de estatus bajo y, como es lógico, todo influye en sus caracteres.



Este trabajo se ha llevado a cabo a lo largo de tres etapas:

Etapa A	Recogida de datos: observación, entrevistas e intervenciones didácticas.
Etapa B	Interpretaciones y conclusiones.
Etapa C	Propuesta de mejora. (*)

*En el artículo no se explica esta etapa sobre la propuesta de mejora, simplemente se menciona.

La *etapa A* se realizó en un periodo comprendido entre el 29 de febrero y el 4 de mayo de 2012, sin incluir los días correspondientes a las vacaciones de Pascua. Se presenció una sesión por día, los cinco días de la semana, además de algunos encuentros ocasionales fuera del aula, donde se aprovechó para entablar conversaciones con los alumnos y extraer información en los momentos en los que se consideró oportuno. La investigadora optó por el uso de un diario como herramienta para tomar notas rápidas de lo que iba sucediendo en el aula, especialmente de las conversaciones. Por tanto, se realizaron observaciones espontáneas de cada día.

El tipo de información que podemos encontrar en él es referente a aquellos hechos, anécdotas, ideas, etc. que en un momento determinado revistieron un interés especial para la investigadora y que más tarde servirán para reflexionar acerca de las intervenciones docentes y las respuestas del alumnado a ellas. Todo esto acompañado de las entrevistas y las intervenciones (secuencia didáctica) que se aplicaron para extraer más conclusiones y al mismo tiempo enseñar la lengua oral formal a nuestros protagonistas.

Entre las ventajas de la observación cualitativa destacamos la no interferencia con el desarrollo de las situaciones, hecho que la diferencia tanto del experimento. No obstante, el mayor inconveniente encontrado fue la falta de capacidad para captar muchos fenómenos que no pueden ser observados directamente, bien porque están latentes a niveles demasiado profundos o bien por el establecimiento de una relación emocional con los protagonistas observados.

Se tuvo muy presente la actitud amistosa y no crítica con el alumnado, ya que se consideró que cualquier error o indiscreción con ellos podía alterar la comunicación y, por consiguiente, afectar en la aportación de la información necesaria. De hecho, y como bien ya se ha indicado, se hizo uso de otra técnica de investigación, la entrevista, la mayoría de las veces a modo grupal a base de breves intercambios de pocos minutos y algunas de sesiones, a fin de obtener más datos relevantes.

Para la realización de las intervenciones didácticas nos hemos basado en las ideas de cómo enseñar lengua oral en Educación Obligatoria según Montserrat Vilà (2009), quien explica que el docente debe tener en



cuenta una serie de pautas o criterios. La investigadora los ha tenido en cuenta como base teórica para elaborar sus propuestas, para sus intervenciones en el aula y las posteriores interpretaciones.

En primer lugar, se debe considerar el aula como un espacio reglado donde poder desarrollar las capacidades verbales de nuestros alumnos y crear situaciones formales reales o simuladas. Es por eso que el profesorado necesita ganarse la autoridad propia del docente y compaginarla con un clima de complicidad y confianza con sus alumnos. Las prácticas orales son complejas y solamente podemos tener éxito en nuestra tarea con un contexto adecuado. De la misma manera, los estudiantes han de conocer los objetivos de aprendizaje de cada actividad propuesta para ser conscientes de lo que tienen que aprender y poder así, desarrollar su competencia oral. Otro criterio que el profesorado tendría que seguir es el de enseñar a planificar las intervenciones y adecuarlas al estilo personal de cada uno y a la situación comunicativa. Como señalan los grandes oradores, la mejor improvisación es aquella que está bien planificada.

Todas estas pautas deben ir encaminadas por una secuencia didáctica: la unidad de trabajo en la enseñanza del discurso oral formal propuesta por la misma autora, Montserrat Vilà (2000) y seguida en el presente proyecto, ya que se considera una de las propuestas metodológicas más idóneas e innovadoras hasta el momento.

Las secuencias intentan articular de manera explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo. Este planteamiento rompe con la tradición que separa las actividades de estructuración y de liberación de la expresión. Para poder denominar secuencia didáctica a un conjunto de módulos de actividad, la secuencia ha de corresponder a un proyecto de lectura o de producción verbal en relación con una acción que se piensa llevar a cabo. (Dolz, 1994).

Se considera un buen modelo porque delimita los objetivos de aprendizaje además de ser muy flexible a los cambios para poder adaptarse a las respuestas de los alumnos. Esta metodología suele revertir en una mejora del producto final, ya que la evaluación del alumnado no se centra en el éxito o el fracaso final, sino en el proceso de cambios que se han ido experimentando a lo largo de la secuencia didáctica.

Después de juntar toda la información ha tenido lugar la *etapa B*, donde se han realizado las interpretaciones al respecto, con un marco teórico como base y con nuestras preguntas de investigación presentes para responderlas con la mayor claridad posible. De este modo se han tratado los tres componentes de la investigación cualitativa.

Por último, tras el diagnóstico de la problemática estudiada, en la *etapa C* se propone una secuencia didáctica que podría aplicarse en futuras investigaciones, pero que no se explica en este artículo, solamente se hace referencia a ella.

VII. Recogida de datos

344



Como ya se ha indicado anteriormente, se usaron tres instrumentos diferentes para la recogida de datos: las observaciones, las entrevistas y las intervenciones de la investigadora. Al comenzar nuestro trabajo de campo nos encontramos con mucha información relevante pero a medida que avanzó la investigación, sólo una parte se ha considerado importante, en otras palabras, ha pasado a ser un «dato» para nuestro proyecto. En este apartado se mostrará aquella información obtenida que necesitamos para analizar el habla de los estudiantes y la forma en que se relacionan en situaciones que tendrían que considerarse «formales».

1. El primer instrumento de investigación se basó en una mera observación panorámica no participante. Presentamos una pequeña recopilación de los datos que nos permitieron verificar o desmentir nuestras primeras suposiciones. Los errores más comunes observados fueron:

- Emplean «to» en calidad de prefijo aumentativo equivalente a «muy». Un error cometido con mucha frecuencia.
- Usan la frase interrogativa «¿Eh o qué?» para afirmar lo que alguien previamente ha dicho. Expresión sinónima de: «es verdad», «cierto» o «tiene/s razón». Aparece en todas o casi todas las conversaciones.
- Colocación del artículo definido delante de los nombres propios: «La Ana», propio del catalán pero incorrecto en español. Nunca lo evitan.
- «¡Ché!» es una muletilla escuchada no solamente en este grupo de estudiantes sino entre todo el alumnado del instituto.
- Uso de un lenguaje soez en alguna que otra ocasión.
- Confusión de palabras con similitudes fonéticas por parte de algunos alumnos.
- Comodidad por pronunciar incorrectamente las palabras.
- Poca riqueza léxica.
- Muletillas repetidas constantemente durante sus discursos como por ejemplo: «Y sale», «Y coge y dice», «y na'», «pos eso», etc.

2. Las entrevistas, el segundo instrumento usado para nuestro proyecto de investigación, se realizaron a modo grupal la mayoría de las veces. La investigadora forjó una buena relación con el alumnado y consiguió obtener una gran confianza con ellos. En algunos casos se realizaron entrevistas dirigidas, es decir, la entrevistadora, en nuestro caso la investigadora, llevaba la iniciativa de la conversación y en otros casos simplemente se dejaba que el alumnado hablara porque lo que se



pretendía era comprenderles más que buscar respuestas a cuestiones determinadas.

Durante toda una sesión se realizó una entrevista, a modo de coloquio, donde los alumnos contaban cómo solía ser su ritmo de vida, lo que hacían después de las clases y los fines de semana, así como los lugares que solían frecuentar. Se trató también el tema del futuro, es decir, dónde se ven dentro de unos años. Las respuestas fueron principalmente dos: estudiando un módulo o en el paro. En esta hora de charla pudimos conocerles más a fondo, algo muy importante para poder encaminar la posterior secuencia didáctica. La investigadora también quería saber el porqué de ese uso tan propio del lenguaje de los adolescentes, entre otras cosas. Mediante charlas breves, fuera del aula o dentro de la misma, pudo averiguar que:

- Para ellos es inevitable no usar expresiones como «ché», al final de cada oración porque sino parece que la oración está inacabada.
- Les gusta usar expresiones que aparecen en televisión como las dichas por unos personajes llamados Amador Rivas y Antonio Recio de la serie televisiva *La que se avecina*, como por ejemplo: «¡Merengue, merengue!», «¡Amai!» (expresión de sorpresa), entre otras. La mayoría de ellas podrían encasillarse dentro del registro vulgar. Los chicos sobre todo son tan aficionados a la serie que a uno de los compañeros le apodan «El Coque», otro personaje de la misma.
- Se sienten más cómodos hablando en castellano aunque a menudo sí hablan valenciano en casa, pero les resulta más costoso.
- La profesora también fue entrevistada. Aportó información más confidencial, como la trayectoria académica de cada alumno o los problemas que arrastraban de casa, como se ha explicado en el apartado sobre el contexto del presente artículo.

3. Por todo lo observado, por la pronta necesidad que tienen de mejorar su lenguaje oral formal y porque lo indica el currículum, como bien se explica anteriormente, se realizaron cinco intervenciones didácticas programadas y enfocadas a la presente investigación mediante una secuencia didáctica, con los siguientes objetivos principales:

- Recoger más datos esenciales para nuestro proyecto.
- Hacer reflexionar al alumnado sobre si su habla siempre se adecua o no a la situación comunicativa en la que se encuentra.
- Impartir al grupo de alumnos conocimientos básicos de la lengua oral formal: niveles de uso de lengua, tipos de conductas, lenguaje no verbal, etc.



- Motivar al alumnado para que se adentren con seguridad y entusiasmo en el mundo laboral.

Los principales datos obtenidos de las intervenciones han sido:

- Muestran interés por el tema tratado.
- No respetan el turno de palabra.
- Elevan demasiado el tono de la voz.
- Opinan que es imposible actuar tan educadamente porque sus caracteres se lo impiden.
- Están motivados por realizar actividades de trabajo cooperativo.
- Comentan que deberían cambiar sus gestos ya que puede que resulten un tanto exagerados o fuera de lugar en algún momento de su vida cotidiana.
- Tienen miedo a equivocarse en los lugares de trabajo.

VIII. Interpretaciones

Como el nivel que deben alcanzar este grupo de estudiantes de PCPI es similar al de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, para la interpretación de los datos obtenidos durante las observaciones, las entrevistas y las intervenciones nos basaremos en sus criterios de evaluación de la asignatura de Lengua y Literatura Española, según presenta el *DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consejo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. [2007/9717]*. Presentamos los criterios en los que nos hemos basado para nuestro trabajo y las interpretaciones extraídas:

- Criterio 2. Aplicar los conocimientos sobre el valenciano y el castellano y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y la revisión autónoma de los textos.
 - De las transcripciones sobre el habla de nuestros alumnos podemos extraer la escasa riqueza léxica y gramatical que poseen en lengua castellana. Posiblemente éste sea un problema arrastrado desde la Educación Primaria al cual no se le dio la importancia que tenía en su día y ahora, estos chicos y chicas se encuentran en esta situación. Cabe destacar que en este proyecto no se han tratado los aspectos relacionados con el valenciano.
- Criterio 3. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de



palabra; organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.

□ Nuestra primera interpretación según el criterio 3 es que los estudiantes en su mayoría mostraban vergüenza por leer en público y lo que es más, se negaban a hacerlo. Un gran obstáculo que debió haberse solucionado en la Educación Primaria, ya que es una de las competencias que los alumnos deben superar en esa etapa educativa. Este hecho se observó por ejemplo cuando la profesora les pedía que leyeran alguna redacción que ellos mismos habían escrito, algún fragmento del libro de texto o un breve enunciado de alguna actividad.

□ Otra interpretación que se ha extraído sería que como se ha ido indicando y hemos comprobamos, este grupo de alumnos no sabía conversar adecuadamente. Se les tuvo que llamar la atención en bastantes ocasiones por alzar mucho el tono de voz, no respetar el turno de palabra o no aceptar la opinión de los otros. Pasado un tiempo, simplemente con mirar a la investigadora mientras hablaban, una pequeña sonrisa esbozaba en sus caras y rectificaban de motu propio. Es más, los mismos compañeros también corregían en caso de que el emisor no se diera cuenta de sus errores. Siempre comentaban que para ellos eso no era actuar con naturalidad, que era algo más bien postizo, inusual de su forma de ser.

La conclusión que se extrae es que sí habían adquirido los conocimientos pero faltaba más práctica para que los interiorizaran y no tuvieran que pensar cómo actuar, sino que fuera un acto natural. A veces no eran las formas sino la poca fluidez expresiva la que les obstaculizaba y es que cometían errores de manera inconsciente porque se han habituado a escucharlos en su entorno, como se indica en otras interpretaciones.

■ Criterio 4. Valorar el valenciano como vehículo de comunicación y usarlo progresivamente en situaciones formales e informales. Incorporar el valenciano a todos los ámbitos de uso de la lengua, especialmente al ámbito académico como vehículo de aprendizaje.

□ La interpretación que se extrae tras haber preguntado al alumnado si usaban el valenciano como lengua vehicular y obtener un «no» por respuesta en su gran mayoría y sólo unos pocos lo usaban únicamente en el ámbito familiar, ha sido que no valoran esta lengua y posiblemente no la conozcan como es debido. Cabe recordar que todos los alumnos, a excepción de uno de nacionalidad rumana, han nacido y se han criado en la ciudad de Vila-real.

En este proyecto no se ha estudiado la influencia de la lengua valenciana en este grupo de alumnos y, posiblemente debería tenerse en cuenta, si se considerara oportuno, en futuras investigaciones.

■ Criterio 10. Elaborar mensajes en los que se integren el lenguaje verbal y lenguajes no verbales (icónico, gestual y musical), teniendo en cuenta la



situación de comunicación y comparar los procedimientos expresivos de estos lenguajes.

□ Nunca o casi nunca los estudiantes se han visto en situaciones formales y no saben actuar con modales, sobre todo, con lo que al lenguaje no verbal se refiere. Esto se pudo interpretar gracias a las intervenciones, donde los alumnos hablaban como si el aula fuera un lugar de ocio.

Además de basarnos en los criterios de evaluación del currículum de cuarto curso de ESO, nos hemos centrado en algunos de los seis criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria que propone la autora Montserrat Vilà (2009):

■ **Criterio 4. Organizar los contenidos de aprendizaje mediante secuencias didácticas.**

□ La investigadora realizó sus intervenciones mediante una secuencia didáctica, como ya se indicó anteriormente en este trabajo. Se pudo observar la motivación que esto supuso en los alumnos al recibir un «no» por respuesta a la pregunta «¿Vamos a usar el libro?».

Son personas que se distraen y se aburren fácilmente, por tanto, se tiene que captar su atención de la mejor manera posible. La proyección de presentaciones PowerPoint o vídeos han servido para ello, así como las reflexiones grupales sobre lo que habían visto y oído, ya que fueron una manera de dinamizar la sesión y al mismo tiempo aprender entre todos.

■ **Criterio 5. Diseñar las prácticas discursivas orales del alumnado: un espacio ritualizado y una escucha focalizada.**

□ Este grupo, a lo largo de toda su trayectoria académica ha realizado trabajos cooperativos con muy poca frecuencia. No obstante, gracias a este proyecto tuvieron la oportunidad de hacerlo y supieron trabajar entre ellos, por parejas o grupos formados por 3 o 4 personas bastante bien y preguntar a la investigadora en caso de dudas. Asimismo, se han realizado bastantes reflexiones grupales para dinamizar la clase y funcionaron perfectamente.

Pensamos que dicha predisposición a este tipo de actividades también se debe al hecho de resultar una novedad para ellos, algo diferente a lo habitual. Por tanto, el clima del aula era positivo aunque como es lógico, hubo alguna que otra excepción.

■ **Criterio 6. Conseguir un buen clima de aula: una relación social equilibrada entre la autoridad y la complicidad con el alumnado.**

□ De las entrevistas con los alumnos podemos interpretar lo que ya suponíamos. Se encuentran en plena adolescencia (16-18 años), en pleno momento de crecimiento y maduración personal, donde empiezan a ser



conscientes de cómo se ajustan sus elecciones y decisiones a sus características y gustos personales.

A diferencia del alumnado de los primeros cursos de la etapa de Educación Secundaria, aquí los grupos de amistades pasan a ser mixtos y dan mucha importancia a la calidad de la amistad y se pudo comprobar la unión existente en este grupo.

También se trataron temas como el alcohol o el sexo, que tanto les preocupa y tantas dudas les acarrear. En definitiva, todavía se sitúan en un periodo de adolescencia, podría decirse, avanzada, pero sin llegar a ser adultos.

□ Se pudo observar que cuando se realizaban actividades más dinámicas y creativas, la mayoría del alumnado se ponía nervioso porque temía no entender o porque no se le ocurría nada qué decir. Y es que debemos tener muy presente sus problemas afectivos y limitaciones. Nunca debemos dejar en ridículo a nadie cuando dice o hace algún error grave referente a la materia que se está aprendiendo.

Con grupos de estudiantes como éste se tiene que actuar con mucho tacto porque se ofenden muy fácilmente y se infravaloran ellos mismos. Una táctica utilizada y con buenos resultados fue la propuesta de ejemplos cotidianos para clarificar los conceptos estudiados.

□ El cambio de colocación de las mesas se considera todo un acierto, incluso los propios alumnos apoyaron la decisión de la investigadora. Las mesas en forma de «U» permitían una visión más amplia de nuestros estudiantes y ellos opinaban que con ese simple cambio el aula ya parecía un espacio ordenado. Un buen ambiente siempre favorece a una mejor atmósfera de trabajo, como bien se nos indica en este criterio propuesto por Montserrat Vilà (2009).

□ Por último, haremos hincapié en el progreso observado en la actitud del alumnado: el primer día estaban totalmente pesimistas y veían muy complicado actuar como se les indicaba, es decir, adecuar el habla a la situación comunicativa. No obstante, el último día mostraban confianza en ellos mismos y mucho más entusiasmo por adentrarse en el mundo laboral porque, según indicaron, todo aquello tampoco parecía tan difícil.

IX. Propuesta de mejora

Como se ha ido indicando a lo largo del presente artículo, tras la investigación cualitativa se propuso una secuencia didáctica mejorada. Para su realización nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Qué necesitan mejorar nuestros alumnos? La respuesta a la cuestión es la clave para la propuesta. En nuestro caso en concreto, estos doce estudiantes deberían básicamente desarrollar una mayor naturalidad ante una conversación en una situación formal, aumentar su capacidad de selección de ideas relevantes, expresar con rigor lo que quieren decir, evitar coloquialismos



e incorrecciones léxicas, gramaticales y pragmáticas. Para que esto pueda llevarse a cabo se deberían aplicar las siguientes mejoras en las futuras intervenciones realizadas en el aula:

- Hacer un uso mayor de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Aplicarla a lo largo de todo el curso escolar o, al menos, hasta antes de que los alumnos tuvieran que realizar su estancia en prácticas, de esta manera se llevarían a cabo más actividades de práctica oral y tareas de comprensión oral de discursos formales.
- Realizar una evaluación formativa y una evaluación sumativa de la secuencia didáctica y del alumnado.
- Implicación por parte de otros profesores.
- Encuestas a los estudiantes, profesorado y personal de los puestos de trabajo donde los alumnos han hecho sus prácticas para comprobar el grado de mejora de nuestros estudiantes.

X. Conclusiones

Tras esta aproximación al problema que nos preocupa queremos destacar algunas conclusiones en relación con el tratamiento que se da al lenguaje oral en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Volviendo a nuestras preguntas de investigación iniciales, podemos afirmar que:

- Este alumnado sí puede adecuar su habla al registro formal gracias a una serie de pautas proporcionadas por el profesorado mediante una secuencia didáctica, material adecuado y dedicando el tiempo que se crea oportuno en cada caso.

Uno de los problemas principales en que puede que radique la falta de enseñanza oral formal, según el profesorado del IES Professor Broch i Llop indica, es que el temario de cada asignatura no es negociable y se rige por:

- DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consejo, por el cual se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana.

- ORDEN de 19 de mayo de 2008, de la Consejería de Educación, por la cual se regulan los PCPI en la Comunidad Valenciana.

Por esta razón, cada departamento del centro tiene una programación anual que debe seguirse e intentar finalizarse sin importar el orden de los contenidos, siempre y cuando favorezca al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado que otros objetivos del currículo son considerados más



importantes, el aprendizaje de la lengua oral pasa a un segundo plano y casi nunca se inserta debidamente en las programaciones del curso.

□ En nuestra investigación la falta de tiempo fue uno de los obstáculos: por una parte, debido al motivo que acabamos de exponer sobre las programaciones y, por otra parte, porque la estancia en prácticas de la investigadora sólo fue de 200 horas, durante las cuales tenía que asistir a clases con otros grupos, preparar otras secuencias didácticas y aplicarlas, acudir a reuniones, claustros, excursiones, entre otras muchas actividades. Una posible mejora consistiría en llevar a cabo una secuencia didáctica más extensa, por tanto durante más tiempo y que formara parte de la programación del curso académico y podría incluso tener una continuación al curso siguiente, PCPI – II.

□ No obstante, puede que no sea sólo el único problema, ya que el profesorado no muestra predisposición por enseñar dichos objetivos que encontramos en el currículo de la ESO. Seguramente se debe a la falta de conocimientos que tienen sobre la metodología a seguir. El docente tiene un importante papel en estas sesiones y debe ser capaz de crear un buen clima de aula, dominar las situaciones mediante la distribución correcta de los turnos de palabra, la solicitud de propuestas, las explicaciones de las tareas, la teoría correspondiente, los comentarios críticos sobre las conductas comunicativas del alumnado, etc.

El libro de texto es el material curricular seguido principalmente por los profesores de Educación Secundaria para justificar el gasto económico que suponen y por la facilidad de no tener que prepararse las sesiones, entre otros motivos. Este material cuenta tan solo con unas pocas propuestas relacionadas con la oralidad que no usan porque consideran poco motivadoras. Es por eso que, al no gozar de una buena preparación y conocimiento de cómo enseñar la lengua oral formal, no se arriesgan. En futuras investigaciones podría realizarse una observación personalizada del profesorado y darle más nitidez a esta conclusión.

□ Por tanto, la problemática no radica expresamente en el alumnado. Es cierto que los estudiantes no consideran importante estos aspectos pero por el hecho de que siempre se han obviado en la mayoría de sus clases de lengua, aunque en realidad y como se pudo comprobar, si se enseña una secuencia didáctica pertinente y enfocada expresamente a las necesidades de cada grupo, valoran la importancia de los objetivos y los aprenden con entusiasmo.

□ A la pregunta: ¿Se llegan a alcanzar todos los objetivos del currículo para esta etapa educativa? La respuesta sería no, como bien se ha podido demostrar gracias a este proyecto de investigación. Añadiríamos que este alumnado en concreto, el PCPI, tampoco tiene alcanzados algunos que otros objetivos del currículum de primaria, como por ejemplo, los referentes a la lectura o conocimientos mínimos sobre la lengua: gramática, literatura, etc.

XI. Bibliografia

352



BORDAS, M. I.; CABRERA, F. (2001): «Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso», *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, enero-abril, n. 218. pp. 22 a 48.

CAMPS, A. (1996): «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica». Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, p. 43-57.

CAMPS, A. (Comp.) (2012): *Seqüències didàctiques per a aprendre a escriure*. Barcelona, Graó.

CAMPS, A. (Coord) (2006): *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó.

CAMPS, A. (Coord.) (2006): *Seqüències didàctiques per a aprendre gramàtica*. Barcelona, Graó.

CAMPS, A.; MILIAN, M.(Coords.) (2008): *Mirades i veus: recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona, Graó.

CASTELLÀ, J. M. (2002): *La complexitat lingüística en el discurs oral i escrit: densitat lèxica, composició oracional i connexió textual*. Tesis doctoral. IULA, Universitat Pompeu Fabra. Edición en web en TDX – Tesis Doctorals en Xarxa (CBUC, CESCO, DURSI).

DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. [2007/9717]

DOLZ, J. (1994): «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura». *Articles de Didàctica de la llengua i de la literatura*, n.2, pp. 4-6.

ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata.

LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.

MONEREO, C. (Coord) (2007): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona, Graó.

NARBONA, A. (1995): «Español coloquial y variación lingüística», a CORTÉS, Luis (ed.): *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería, 23-25 de noviembre de 1994. Almería. Universidad de Almería, p. 31-42.



ORDEN de 19 de mayo de 2008, de la Consejería de Educación, por la cual se regulan los PCPI en la Comunidad Valenciana.

PALOU, J. (2002): *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'estapa primària*. Tesis doctoral (no publicada). Barcelona: Universitat de Barcelona. Pàgs. 513-548.

PAYRATÓ, LL. (1988): *Català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*. València, Universitat de València, 2a. edició corregida y con adiciones, 1990.

Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones.

RIBAS, T. (1997): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona. Graó.

ROBLES, E. (2001): *Metodología e Investigación. Contenidos y Formas*. Madrid, Universidad Camilo José Cela.

RUIZ, J. I. (2007): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.

SÁNCHEZ-CANO, M. (2009): *La conversa en petits grups a l'aula*. Barcelona, Graó.

SANMARTÍ, N. (2007): *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona, Graó.

Situacions d'aula. Materials docents d'ús interdisciplinari. Grup Interdisciplinari d'Investigació Docent. UJI.

VAELLO, J. (2007): *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid, Santillana.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006): *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Gedisa.

VILA, M. (2000): *L'ensenyament i l'aprenentatge del discurs oral formal*. Tesis doctoral. (no publicada). Barcelona: UAB. Págs 60-67.

VILÀ, M. (2002): *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona, Graó.

VILÀ, M. (2009): «Seis criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria». www.leer.es, consultado en junio de 2012.

VILA, M. (coord.) *et al.* (2005): «El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas» *Col. Biblioteca de Textos*, 216. Barcelona, Graó.

354





Hacia prácticas inclusivas en el CEIP Francesc Roca i Alcaide

Paula Escobedo Peiro
pescobed@uji.es

M^a Auxiliadora Sales Ciges
asales@uji.es

Joan A. Traver Martí
jtraver@uji.es

I. Resumen

356



La presente comunicación parte de un proyecto de tesis doctoral que estudia la realidad de un centro educativo en su proceso de transformación hacia el modelo intercultural inclusivo. El problema de investigación viene determinado por la necesidad de llevar los cambios de este modelo a la realidad de las aulas de la escuela. Con el objetivo de favorecer la transformación de prácticas de enseñanza tradicionales en prácticas inclusivas. En dicho estudio, nos centramos en el seminario de formación que realizó el profesorado del centro y en las prácticas de aula observadas para conocer como se fueron transformando las prácticas docentes en el centro. Obteniendo como resultados la incorporación de prácticas de innovación educativa en gran parte de las aulas de la escuela. Como conclusiones, destacamos que el replanteamiento sobre las prácticas de aula en algunos casos promovió cambios en las concepciones pedagógicas de algunos docentes.

Palabras clave: modelo intercultural – inclusivo, comunidades de aprendizaje, investigación – acción colaborativa, participación de las familias, colaboración docente, prácticas inclusivas.

II. El CEIP Francesc Roca i Alcaide

Actualmente, diversas escuelas se ven en la necesidad de transformarse para poder responder a la necesidad del alumnado. Partimos de una sociedad global y diversa donde entendemos que una enseñanza homogeneizadora queda muy lejana de la realidad social que vivimos. En algunas ocasiones, la cultura escolar y la cultura de las familias que forman parte de la comunidad educativa se definen desde mundos totalmente alejados. Esta situación facilita la desconexión del alumnado de aquello escolar y la poca funcionalidad y relación entre los aprendizajes realizados en la escuela y los aprendizajes para la vida. En estas circunstancias, cada vez más escuelas se plantean la necesidad de transformarse para crear una realidad de todas y todos sus miembros.

En la presente comunicación, que parte de un proyecto de tesis doctoral, definimos algunos de los cambios realizados en una escuela que se ha planteado la transformación hacia un modelo intercultural inclusivo que responda a las necesidades del momento actual.

Para entender mejor la realidad de la escuela definimos brevemente su contexto. El CEIP Francesc Roca i Alcaide es un CAES (Centro de Acción Educativa Singular) situado en las afueras de la localidad de Borriana (Castellón), en el barrio “La Bosca”. Este barrio está mal visto en la



localidad y en consecuencia, lo está también la escuela. Se trata de una zona repleta de viviendas de protección oficial, habitadas mayoritariamente por personas del norte de África o familias con un nivel socio-económico bajo. En esta parte de la ciudad podemos encontrar la Oficina de Servicios Sociales, la Oficina de Promoción de la Autonomía y Atención a la Dependencia y el servicio de Atención al Desarrollo Infantil (ADI). Sin embargo, no hay zonas de ocio o centros culturales. Para poder ir a la biblioteca municipal los niños han de desplazarse al centro de la localidad y difícilmente lo hacen. Según el profesorado del centro procedente de Burriana, las familias salen muy poco del barrio.

Las principales problemáticas que presenta la escuela son tres: el bajo rendimiento del alumnado, la poca y/o mala relación con las familias y la mala reputación de la escuela en la localidad, a causa del alumnado que acoge y del lugar dónde está situada. El bajo rendimiento del alumnado mayoritariamente se debe al desconocimiento de la lengua. Puesto que un 90% del alumnado habla el árabe y la lengua vehicular de la escuela es el valenciano principalmente y el castellano. La relación con las familias se explica por varias razones. Entre el profesorado y las familias árabes más que mala relación hay muy poca comunicación. Les resulta muy difícil entenderse debido al desconocimiento de las madres árabes del idioma. En el caso del 10% de las familias del barrio de origen español, por norma general, la relación no es adecuada. Antes de iniciar la transformación de la escuela algunas familias denunciaron en varias ocasiones a la escuela. En definitiva, cuando se decide iniciar el cambio en la escuela, tanto por parte de las familias hacia el profesorado como a la inversa, hay mucha desconfianza y prejuicios. Por último, la imagen negativa que se tiene de la escuela en la localidad es un aspecto que preocupa principalmente al profesorado y que se debe al lugar donde la escuela está situada. Por esta razón iniciar un proyecto que implica tanto a las familias como a vecinos del barrio pensamos que puede ser una buena iniciativa para mejorar la situación del barrio y de las personas que viven allí.

Con la prioridad de dar una respuesta adecuada a la diversidad y ofrecer una educación de calidad, el CEIP Francesc Roca i Alcaide se plantea modificar su estructura como escuela e ir incorporando elementos que fomenten una participación democrática de toda la comunidad. Su objetivo es que el alumnado aumente el rendimiento y se mejore el clima de convivencia. Aunque, generalmente, la convivencia entre el profesorado y el alumnado no supone un problema en esta escuela, encuentran dificultades tanto en la relación con algunas familias



como en la implicación de éstas en la escuela. Por estas razones, la comunidad educativa del CEIP Francesc Roca i Alcaide a principios del curso 2011 – 2012, deciden crear una escuela de todas y todos; empiezan a construir una “comunidad de aprendizaje” (CREA¹). El profesorado, el alumnado y las familias sueñan juntos la escuela que les gustaría tener.

De todas las transformaciones que empiezan a realizarse en la escuela, nos centramos en las prácticas de aula. Como dice Booth (2006) para poder hablar de inclusión tendremos que llevar los valores de la inclusión a la acción. Para que el alumnado pueda empaparse de esos valores necesita experimentarlos desde la práctica. De ahí nuestro interés en las prácticas docentes como espacio donde adquirir los valores de la inclusión, en escuelas que así lo pretenden.

En el modelo tradicional de escuela, el profesorado asume la exclusiva del conocimiento que enseña. Comunidades de aprendizaje rompe con esta idea a través de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la transformación de la escuela y de la sociedad, concretada en el conocimiento que se enseña en el aula, el modelo didáctico que se utiliza, en la base epistemológica, etc. La práctica educativa que se lleva a cabo (...) ha sido consensuada por todas las personas que integran la comunidad educativa, mediante la aplicación de una metodología comunicativa (Gómez, 2004: 423).

Por tanto, el aula es un espacio donde se concretan y afloran cuestiones que están emergiendo en el cambio del centro, donde se realizan prácticas que evidencian los valores de la inclusión y donde se construyen contextos compartidos entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, aunque parece obvio que los cambios del centro también deberían reflejarse en las aulas, no siempre es así (Escobedo, 2010), sino que algunos elementos de la cultura escolar dificultan que los cambios lleguen a todos los rincones de la escuela (Bolívar, 1996; Ortiz y Lobato, 2003). Por eso, nuestro interés es conocer cómo y por qué se transforman las prácticas de aula, para pasar de prácticas tradicionales a prácticas inclusivas como són los grupos interactivos y las tertulias dialógicas. Por acciones educativas inclusivas entendemos «aquellas que proporcionan el apoyo necesario a todo el alumnado, manteniendo al mismo tiempo un entorno de aprendizaje común y reorganizando los recursos disponibles» (Grañeras, Díaz y Gil, 2011: 56).

¹ Se siguen las fases del CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades <http://creaub.info/es/>).

III. Prácticas inclusivas: seminario de formación



El cambio en el tipo de prácticas, además de ser un objetivo del proyecto de tesis era un sueño para la comunidad educativa. Querían realizar prácticas que favorecieran la equidad entre las personas, que aumentaran el rendimiento y mejoraran el clima de convivencia. Entre las prácticas a realizar, el modelo de comunidades de aprendizaje define los grupos interactivos y las tertulias diálogicas como acciones educativas de éxito. Por el contrario, una comunidad de aprendizaje no puede definirse como tal si no realiza estas acciones educativas de éxito.

En el mes de febrero del 2012 las maestras de primer ciclo empiezan a realizar acciones educativas de éxito con la participación de las familias. Sin embargo, gran parte del profesorado en abril del 2012 todavía no ha incorporado ningún cambio y realizan prácticas tradicionales alejadas de la inclusión. Esta situación no es extraña, sino que ya en la literatura se apunta la falta de herramientas del profesorado para dar respuesta a la diversidad (Essomba, 2006). Por eso, el profesorado de esta escuela pide formación para conocer las técnicas que pueden aplicar en su aula y conseguir mejorar el rendimiento del alumnado.

En estas circunstancias, con la necesidad de formación que se explicita entre una parte del profesorado y con la experiencia de las personas que están innovando en sus aulas, deciden realizar un seminario de formación. El seminario nace con la intención de fomentar la implementación de prácticas inclusivas.

Dicho seminario se constituye como un espacio de reflexión para la acción. Partimos de la investigación – acción colaborativa como herramienta metodológica para fomentar los cambios en las aulas del CEIP Francesc Roca i Alcaide. La investigación- acción colaborativa hace referencia a una serie de estrategias realizadas para mejorar el contexto educativo y social en el que se desarrolla (Latorre, 2003). Para Lewin (1946) la investigación, la acción y la formación son tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. La formación del profesorado necesita de la observación sobre la acción y la indagación para resolver las problemáticas que surgen en nuestra práctica. Latorre (2003, p.24) define la investigación – acción como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”.

El seminario de investigación – acción se inicia a finales de abril del 2012 y finaliza a finales de junio de ese mismo año. Durante ese tiempo se realizan cinco sesiones de formación y acciones consecuentes con la



formación recibida. La primera y la segunda sesiones las impartieron algunas maestras de educación infantil y explicaron en qué consisten los Proyectos de Trabajo. Dicha práctica no está acuñada en las comunidades de aprendizaje como acción educativa de éxito. Sin embargo, las maestras de la escuela que realizan estas prácticas manifiestan que atiende a la diversidad del aula y se alcanzan buenos resultados con el alumnado. Por eso, ellas quieren seguir realizándolos. La pretensión en los Proyectos de Trabajo es que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje. Para ello, el alumnado mantiene un rol activo y reflexivo en su proceso de aprendizaje y en la construcción del proyecto. Tienen que razonar y ser capaces de construir su propio aprendizaje.

En la primera sesión, las maestras explicaron las fases de los proyectos de trabajo y cómo ellas los realizaban. Desde el primer momento el resto del profesorado participó, preguntó las dudas que le iban surgiendo y manifestaron sus miedos e inseguridades. Tras dicha sesión el profesorado pidió que la segunda reunión también se destinara a Proyectos de Trabajo. En esa sesión, el profesorado estuvo preguntando dudas para conocer cómo podría realizar un proyecto en su clase. Acordaron llegar a compromisos mínimos, para que las prácticas explicadas llegaran a la acción. Sin embargo, estas dos sesiones de reflexión y formación no alcanzaron su acción hasta a principios del siguiente curso. Para el que se acordó realizar al menos un Proyecto de Trabajo a lo largo del curso.

La tercera sesión la prepararon las maestras de primer ciclo. Ellas, desde el inicio de la transformación empezaron a introducir nuevas técnicas en sus aulas. Como hemos comentado anteriormente, introdujeron los grupos interactivos y las tertulias dialógicas. Pero lo más interesante de su experiencia fueron los buenos resultados que se obtuvieron con la participación de algunas familias en sus aulas.

A la sesión de formación que ellas prepararon invitaron también a las familias que entraban en sus clases para que contaran como vivían la experiencia. Al final sólo pudo asistir una madre a la sesión de formación y valoró la experiencia como muy positiva y enriquecedora. Además, la madre insistió en la limitación que supone para ellas el desconocimiento del idioma. Aunque las maestras insistieron en que la entrada de estas madres en el aula no suponía ninguna dificultad, sino que posibilitaba el aprendizaje de la lengua también para ellas.

Los aspectos destacados en la sesión de formación sobre la experiencia fueron la alta motivación del alumnado, la mejora en el clima de convivencia del aula y los distintos aprendizajes que se adquirieron mediante estas técnicas y que no hubieran podido alcanzar trabajando

como lo hacían anteriormente. Como por ejemplo, la cooperación entre el alumnado, el fomento de la autonomía, etc. También destacaron algunos aspectos negativos como la rigidez de los horarios escolares y la necesidad de que éstos sean más flexibles para el curso siguiente. Además les gustaría que para el siguiente curso entraran más personas adultas en sus aulas. A partir de esta sesión algunos maestros se interesaron en ir a sus clases para ver cómo trabajaban y también para colaborar en las actividades que realizaban. En esta sesión se estableció el compromiso de que todas las personas entraran en alguna de las aulas de infantil o primer ciclo de primaria para participar en las sesiones u observar como se realizan los proyectos de trabajo, las tertulias dialógicas, los grupos interactivos y las lecturas inter-nivel. Este compromiso suponía una primera acción para las personas que participaban del taller de formación.

En la cuarta sesión, el profesorado que había entrado en las aulas de infantil o primaria compartió su experiencia. En la mayoría de los casos, los maestros y las maestras del centro entraron como observadores no participantes, para conocer el funcionamiento de los grupos interactivos y las tertulias dialógicas. Su entrada en la clase para observar y el compartir sus observaciones con las maestras que realizaron las prácticas supuso un encuentro más entre profesionales. El resultado de las observaciones realizadas desembocó en establecer pequeños compromisos en la sesión de formación. Fue una propuesta del equipo directivo que el profesorado acogió con entusiasmo. De manera que algunos maestros que en un principio habían manifestado su resistencia a implementar dichas prácticas acabaron realizando tertulias dialógicas, grupos interactivos y proyectos de trabajo.

En la quinta sesión se compartió la experiencia, de gran parte del profesorado al implementar cambios en sus prácticas. Fue una sesión en la que se discutieron muchos aspectos pedagógicos de la docencia. Al finalizar la sesión, se establecieron compromisos en cada uno de los ciclos para realizar prácticas inclusivas en el siguiente curso. En la etapa infantil se adquirió el compromiso de seguir realizando proyectos de trabajo; incorporar la actividad “El protagonista de la semana”, fomentando la entrada de las familias en el aula; realizar tertulias dialógicas en cinco años e incorporar las lecturas inter-nivel, para que alumnos de ciclos superiores fueran a su aula a leerles un cuento. En primer ciclo de primaria, se comprometieron a mantener las tertulias dialógicas, la lectura inter-nivel y los grupos interactivos. Además de realizar proyectos de trabajo en la asignatura de conocimiento del medio. En el caso de la lectura inter-nivel, se comprometieron a realizarla también con otros

ciclos. El segundo ciclo de primaria, se comprometieron a hacer algún proyecto de trabajo durante el curso; realizar grupos interactivos; tertulias dialógicas y lectura inter-ciclos. En el caso del tercer ciclo de primaria, como no se conocía al profesorado que impartiría esos cursos ya que todavía no formaba parte de la plantilla del centro, no se fijó ningún compromiso. Sin embargo, se insistió en un compromiso de centro por el que establecieron que las prácticas inclusivas irían promocionando a lo largo de los cursos junto con el alumnado. De manera que, una vez el alumnado del segundo ciclo pasara al tercer ciclo, los maestros deberían trabajar en el aula las prácticas inclusivas que se realizaban también en el ciclo anterior.

A continuación destacaremos los principales resultados fruto del seminario de formación. En concreto, realizamos una primera aproximación a los resultados que nos permiten responder por qué y cómo se han transformado las prácticas de aula. Además de conocer los cambios alcanzados en otros aspectos del centro.

IV. Resultados

Aunque los resultados de la experiencia nos permiten entender por qué y cómo se han transformado las prácticas de aula, el hecho de que éstas se hayan transformado, en la mayoría de las clases, ya es un indicador del trabajo realizado en el seminario.

Sin embargo, entenderemos mejor a que se deben estos cambios a partir de los datos emergentes en las entrevistas, grupos de discusión, sesiones del seminario y en las prácticas realizadas en las aulas.

Por qué se transforman las prácticas de aula en esta escuela se debe a distintas causas. Para entenderlas haré referencia a las sesiones del seminario. A lo largo de las mismas, fuimos observando distintos posicionamientos entre el profesorado. Cada una de las sesiones realizadas trataba sobre aspectos pedagógicos de la acción del docente y cuestionaba las prácticas de maestros y maestras del seminario. Este hecho era del todo esperable puesto que en un conjunto de personas existe diversidad de opiniones y creencias. Por una parte había personas con una ideología menos inclusiva que encontraban impedimentos a las prácticas más abiertas y centradas en un papel activo del alumnado. Por el otro, había personas que defendían las prácticas inclusivas y las habían puesto en marcha, o mostraban su interés y motivación para hacerlo. Lo sorprendente fue que personas que no creían en las prácticas presentadas en el seminario las realizaron en ese mismo curso. Tras la observación de las prácticas que estas personas realizaron se dejaba



entrever una distancia entre la práctica realizada y la teoría que sustentaba a la práctica. Es decir, había maestras que realizaron grupos interactivos, pero en ellos no se trabajó la autonomía del alumnado, ni la atención a la diversidad. En estos casos, en la entrevista que realizamos para conocer por qué habían realizado grupos interactivos, las maestras comentaron que “por probar”, ya que se habían comprometido en realizar estas prácticas al curso siguiente. Una de las docentes que no encontraba sentido a estas prácticas comentó que las había realizado para “probarlas” y si no le gustaban al curso siguiente no realizarlas.

Por otra parte, también hubo docentes que mostraban más apertura a incorporar innovaciones en sus aulas. Éstos, a lo largo del curso fueron incorporando nuevas técnicas inclusivas. Las razones eran varias pero todas coincidían en querer fomentar una mayor autonomía en su alumnado, un aprendizaje más significativo y funcional para la vida. La observación de estas prácticas mostraba docentes flexibles que daban protagonismo al alumnado haciéndole responsables de su propio aprendizaje. Eran prácticas donde se fomentaba la toma de decisiones democrática, un aprendizaje dialógico y una apertura a la comunidad y al barrio. En una de las entrevistas, una maestra me comentó que la puesta en práctica de estas técnicas había ido modificando sus creencias y concepciones pedagógicas.

Sobre el cómo se fueron modificando las prácticas podemos encontrar su evolución en las sesiones del seminario y las observaciones de las prácticas en el aula. El seminario fue un contexto idóneo para aprender nuevas estrategias pero sobretodo, para replantearse cada uno su posicionamiento pedagógico. A lo largo de las sesiones se intentaba que las reflexiones realizadas en las mismas llegaran a acciones en el aula. Por eso, las prácticas se transformaron con el acompañamiento de todo el claustro y con el apoyo de otros profesionales que ya las habían puesto en práctica. La transformación pretendía realizarse de prácticas tradicionales a prácticas o acciones de éxito que fomentaban la inclusión del alumnado. Sin embargo, no siempre resultaba fácil propiciar dicha inclusión o un aprendizaje significativo entre el alumnado. Para algunas maestras que participaron en grupos interactivos como voluntarias, romper con un papel más directivo para pasar a ser gestoras de las interacciones del alumnado, era complicado. Por tanto, el cómo se transformaron las prácticas dependió en cada uno de los docentes, de sus creencias y del acompañamiento recibido en la realización de las prácticas. En general, podemos hablar de una transformación de prácticas con carácter tradicional a prácticas que tratan de fomentar la inclusión. Aunque no siempre los grupos interactivos realizados cumplían con su



objetivo, ya que en algunos casos, la intención de las maestras, conscientes o no de ello, no era la inclusión, sino un modo diferente de agrupación y de dinámica en el aula.

Los cambios que se realizaron en el centro a partir de la realización del seminario fueron muy diversos. En primer lugar, todo el equipo de docentes empezó a conocer las prácticas que se estaban realizando en la escuela. Además, se empezó a reconocer y valorar el trabajo de compañeros que realizaban prácticas a favor de la escuela que intentaban construir. Reconocimiento que en la mayoría de los casos vino acompañado de la colaboración y acompañamiento entre los docentes para implementar cambios en el aula.

En segundo lugar, el posicionamiento del profesorado también cambió. Además del cambio en las prácticas, el profesorado era un investigador de su práctica y de la de sus compañeros. Desde el seminario se contagiaron experiencias inclusivas, se interpeló a compañeros a partir de la crítica constructiva y se responsabilizó al profesorado de los cambios que se consiguieron en el aula.

Además, a partir del seminario surgieron proyectos compartidos entre profesorado de diferentes ciclos y se reflexionó sobre la necesidad de que la escuela aprenda y de aunar objetivos que propicien un cambio real para conseguir responder a las necesidades de todos los miembros. En este sentido, el seminario de formación fue un punto de referencia para el profesorado del centro. Un espacio donde compartir prácticas para tratar de fomentar la inclusión desde las aulas.

Otra de las mejoras que favoreció el seminario fue la apertura a la comunidad. Las comunidades de aprendizaje implican un cambio de los hábitos de comportamiento habituales tanto para las familias como para el profesorado y el alumnado (Elboj y cool., 2002). Con la entrada de las familias en las aulas se rompió con la estructura rígida del contexto escolar y con la creencia de que quien enseña es el docente. En la experiencia que contaron las maestras de primer ciclo, se visibilizó a las familias como una parte importante de la comunidad educativa que favoreció también el aprendizaje del alumnado. Este aspecto implicó también un cambio en las bajas expectativas que se tenía de las familias y propició una mayor participación de éstas en el centro. Se fomentó la idea que defienden Alcalde y cool. (2006) de que la escuela debe crear canales de relación entre el centro y las familias.

Además, el trabajo colaborativo, tanto entre profesores como entre familias, alumnado y profesorado dentro del aula, ha supuesto en sí un aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero, 2008). En el caso del profesorado, la relación de igualdad era una realidad en las

sesiones de formación. En el caso de las familias que entraban en las aulas, las maestras remarcaban muchas veces que todas las personas del aula eran iguales, y en todo momento se intentaba fomentar un diálogo igualitario.

V. Discusión

De los resultados presentados podemos destacar dos aspectos principalmente: las concepciones o creencias del profesorado a la hora de implementar cambios en su práctica y el acompañamiento y trabajo compartido entre el profesorado como un aspecto facilitador del cambio.

En el caso de las concepciones pedagógicas del profesorado remitimos a Blanco (1999) y Parrilla (2002) cuando hablan de la inclusión como una forma de vida. Es decir, para las maestras y maestros que entienden la inclusión como un derecho incuestionable y no conciben otra manera de educar, sus prácticas trataran de ser flexibles y adaptarse a las necesidades del alumnado. Por lo contrario, quienes no entienden la inclusión como una necesidad vital necesitaran de un esfuerzo para que al realizar acciones educativas de éxito, éstas incluyan a todo su alumnado y propicien valores de la inclusión. Por esta razón, en los resultados remarcamos que no todos los grupos interactivos realizados en la escuela conseguían los mismos resultados. No en todos los casos se propiciaba una mayor autonomía entre el alumnado ni el profesorado facilitaba la inclusión. Sin embargo, sí que es cierto que aumentaba el trabajo realizado por el alumnado. Por otra parte, en el caso que estudiamos, incluso la formación recibida por el profesorado no era suficiente para que los grupos interactivos se realizaran de manera adecuada. Como dicen Flecha y Puigvert (2002) en cada grupo interactivo, la persona voluntaria trata de dinamizar las interacciones entre el alumnado. Por el contrario, si no se fomenta dicha interacción entre iguales sino que la persona adulta es quien resuelve las dudas, estaremos limitando el aprendizaje.

Como dice Saiz, «intercambiar experiencias nos permite enseñar y aprender de los errores y aciertos de los demás. Es una necesidad que nos permite avanzar más rápidamente hacia la inclusión sin tener que empezar de cero continuamente» (2009: 23). Esta idea que justifica las interacciones entre iguales nos permite acercarnos a las interacciones entre el profesorado. Puesto que las sesiones de formación han sido un revulsivo en la puesta en práctica de acciones educativas de éxito.

Además, esta experiencia está promoviendo en el centro un mayor apoyo y asesoramiento colaborativo desde los recursos humanos del propio centro. Recibiendo la ayuda de los miembros de la comunidad y el



asesoramiento de otras personas que entran a formar parte de nuestra experiencia.

La transformación de esta escuela en comunidad de aprendizaje todavía está iniciándose. Ésta puede ser una razón por la que encontramos contradicciones entre los cambios que se generan en el centro y el poco movimiento que hasta el momento parecía haber en las aulas. Sin embargo, siendo un centro que se inicia, ya se han encontrado muchos aspectos positivos que favorecen la inclusión. Se ha fomentado el trabajo colaborativo entre el profesorado, la innovación en el aula enfocada a generar prácticas inclusivas, utilizar metodologías variadas y buscar soluciones ante las dificultades (Equipo de maestros del CEIP Folch i Torres, 2009).

Agradecimientos: equipo de docentes, conserje, familias y alumnado del CEIP Francesc Roca i Alcaide.

VI. Bibliografía

ALCALDE, A.; BUITAGO, M.; CASTANYS, M.; FÁLCEZ, M.P.; FLECHA, R.; GONZÁLEZ, P.; JAUSSI, M^a L.; LAVADO, J.; ODINA, M.; ORTEGA, S.; PALENZUELA, A.; PLANES, Ll.; PUIGDELLÍVOL, I.; RAMIS, M.; RUBIO, A.; WELLS, G. (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*, Graó, Barcelona.

AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., RACIONERO S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, Hipatia Editorial, Barcelona.

BLANCO, R. (1999). «Hacia una escuela para todos y con todos». *Boletín del Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, 48, pp.55 – 72.

BOLÍVAR, A. (1996). «Cultura escolar y cambio curricular». *Bordón*, 48 (2), pp. 169-177.

BOOTH, T. (2006). «Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones» en VERDUGO, M.A. y JORDÁN DE URRÍES, F.B. (eds.): *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, Amarú, Salamanca.

ESCOBEDO, P. (2010). *La cultura de un centro en su camino hacia la inclusión*. (Tesis inédita de maestría). Universitat Jaume I, Castellón.

EQUIPO DE MAESTROS DEL CEIP FOLCH I TORRES (2009). «La inclusión en el CEIP Folch i Torres de Esplugues de Llobregat: un modelo institucional» en MACARULLA, I. y SAIZ, M. (eds.): *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La*



inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad (pp. 85-111), Graó, Barcelona.

ESSOMBA, M.A. (2006): *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, Graó, Barcelona.

FLECHA, R.; PUIGVERT, L. (2002): «Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa». *REXE Revista de estudios y experiencias en educación*, 1, (1), pp. 11-21. Consultado el 9 de septiembre del 2010 en <http://www.uscs.cl/rexe>

GRAÑERAS, M., DÍAZ, P. Y GIL, N. (2011). «Actuaciones de éxito en las escuelas europeas». *Colección Estudios CREADE*, 9. Ministerio de Educación.

GÓMEZ, J. (2004). «Metodología comunicativo crítica» en BISQUERRA, R. (ed.): *Metodología de la investigación educativa* (pp. 395 - 424), La Muralla, Madrid.

LATORRE, A. (2004). «La investigación – acción» en BISQUERRA, R. (ed.): *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369- 394). La Muralla, Madrid.

LEWIN, K. (1946) «Action research and minority problems», *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34 – 46.

ORTIZ, M^ªC. Y LOBATO, X. (2003). «Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas», *Bordón*, 55, (1), pp. 27- 40. Consultado el 6 de junio del 2010 en http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/Integracion/gemas_205.pdf

PARRILLA, A. (2002). «Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva», *Revista de Educación*, 327, pp. 11- 29.

SAIZ, M. (2009). «El modelo educativo que queremos» en MACARULLA, I. y SAIZ, M. (eds.): *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad* (pp. 9 - 33), Graó, Barcelona.

Una experiencia educativa en el aula de música de Educación Secundaria Obligatoria: formación corporal a través del área de música

Paloma Mora Goterris
al226576@alumail.uji.es
Dr. José María Peñalver Vilar
penalver@uji.es

I. Resumen

370



Esta propuesta didáctica pretende ofrecer al alumnado de enseñanza secundaria una educación y una formación básicas en conciencia corporal. Su finalidad es ofrecerles la oportunidad de aprender y experimentar con técnicas específicas que serán puestas en práctica en dicho nivel educativo a través del área de música. Surge de una necesidad formativa puesto que, con frecuencia, observamos la poca atención que se concede a la actitud y el conocimiento corporal ante situaciones de estrés o de ansiedad. Estos contextos provocan bloqueo, crispación y suelen aparecer como síntomas severos en algunos estudiantes que, en muchas ocasiones, merman sus posibilidades y disminuyen su capacidad de aprendizaje.

A través de esta propuesta, la educación corporal se convierte en una aportación fundamental en la formación de los alumnos. Será imprescindible un conocimiento mínimo de la anatomía así como de diferentes técnicas posturales que se desarrollan a través de la experiencia práctica tanto en el contexto individual como en el grupal. Dicha propuesta se desarrolló en un contexto concreto: el aula de 4º de E.S.O. del I.E.S. "Miralcamp" de Vila-real. Se trata de un grupo de 30 alumnos de un instituto público que, según la normativa vigente, cursan la asignatura de música con carácter de materia optativa y que cuenta con tres sesiones semanales. Nuestra investigación intenta demostrar que el empleo de esta programación alternativa favorece la actitud, el interés y la motivación por la asignatura. Como resultado ofrecemos una evaluación que emplea los siguientes instrumentos: las respuestas del alumnado a test teóricos, la práctica, la observación directa y un diario personal que los estudiantes van completando a medida que avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha evaluación pone de manifiesto que la propuesta alcanza los objetivos propuestos.

Palabras clave: educación secundaria obligatoria, música, hábitos saludables, educación y formación corporal.

II. Introducción

"La consciencia corporal es la sensación de percibir acerca de la posición y el estado de nuestro cuerpo que todos los seres humanos tenemos desde nuestros primeros días de vida" (Valenzuela, 2007). Ser conscientes de nuestro cuerpo supone poseer un elemento racional de la personalidad humana que controla y reprime los impulsos del inconsciente, para desarrollar nuestra capacidad de adaptación al mundo exterior y ser capaces de sentir, pensar, saber lo que queremos y obrar con conocimiento de lo que hacemos. Controlar este elemento racional supone disponer de una herramienta indispensable para la persona, que

le aporta la capacidad de reaccionar en situaciones adversas. Por ejemplo, disponer del control de los impulsos del inconsciente nos puede ayudar a disminuir los efectos de la ansiedad y el miedo, logrando un estado psíquico más óptimo para centrarnos en el aprendizaje y disfrutarlo.

Nada más nacer comenzamos a movernos y poco a poco el cerebro va madurando y organizando todos nuestros movimientos y sistemas hasta que nuestra posición de pie es controlada y balanceada. Cuando somos pequeños somos capaces de percibir en mayor modo todos los estímulos y las reacciones que nos envía nuestro cuerpo de manera natural, es decir, sentimos mucho más o somos más sensibles a estos sentimientos. Reaccionamos con mayor rapidez a las sensaciones de dolor, de calor y frío, de hambre, de sed, de falta de oxígeno y, en general, a cualquier situación anormal que podamos estar experimentando. Cuando somos bebés y todavía no disponemos de capacidad para hablar reaccionamos a todas estas sensaciones por medio del llanto y cuando nos hacemos un poco más mayores y aprendemos a comunicarnos por medio del habla lo expresamos por medio de palabras. Pero, ¿qué es lo que nos pasa cuando nos hacemos adultos?, ¿por qué desviamos nuestra atención a lo que el cuerpo nos transmite de forma natural? Es como si desaprendiéramos a saber escuchar a nuestro cuerpo por culpa del estrés y de estar pendientes de otras cosas que a priori nos parecen más importantes, dejando de lado nuestro bienestar y nuestra mayor fuente de fuerzas y concentración, nuestro cuerpo.

El objetivo de tomar consciencia del cuerpo es que los alumnos aprendan y experimenten con determinadas técnicas que serán puestas en práctica a través de la música, con el fin de ayudarles a desarrollar la capacidad para “escucharse”, la cual les será una herramienta muy útil en multitud de situaciones cotidianas, y les ayudará a obtener mejores rendimientos en sus estudios.

Si el principio de la educación es el desarrollo integral de la persona (Declaración de los derechos del Hombre, Declaración de los derechos del niño, Constitución Española de 1978, LOGSE de 1990 y LOCE de 2002), y según Piaget (León, 2006) *“El objetivo principal de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: hombres que sean creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes capaces de ejercer la crítica, que puedan comprobar por sí mismas lo que se les presenta y no aceptarlo simplemente sin más.”*, necesitamos que estos individuos dispongan de cierta capacidad de consciencia corporal, puesto que esta supone el medio fundamental para cambiar y modificar las respuestas emocionales y motoras que nuestro cuerpo nos transmite como consecuencia de anomalías o cambios en nuestra vida cotidiana, y nos aporta la capacidad de elegir y actuar en base a ellos.

III. Objetivos

372



Con esta propuesta didáctica se pretende ofrecer al alumnado de enseñanza secundaria una educación y una formación básica en conciencia corporal para que aprendan y experimenten con determinadas técnicas que serán puestas en práctica a través de la música. Su finalidad es la de ayudarles a desarrollar la capacidad para “escucharse”, la cual les será una herramienta muy útil en multitud de situaciones cotidianas y les ayudará a obtener mejores rendimientos en sus estudios. También potenciará un buen control del cuerpo y les brindará la oportunidad de desarrollar diversos aspectos fundamentales del ser humano, tales como las emociones, los sentimientos, los miedos, etc.

Además, mediante este proyecto también se pretenden trabajar nueve de los quince objetivos establecidos el decreto 112/2007 para las enseñanzas de música durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O), centrados básicamente en el estudio de la historia y la interpretación musical, y que podemos encontrar publicados en el D.O.C.V nº5562 de 24/07/2007 pág. 30570 y 30571, y la competencia cultural y artística citada en la página 689 del Real Decreto 1631/2006; BOE nº 5 de 5/1/2007 que compete también a la asignatura de música.

IV. Metodología

El trabajo de conciencia corporal se convierte en una aportación fundamental en la formación de toda persona, para la que se hace imprescindible un conocimiento mínimo de la anatomía, así como de diferentes técnicas posturales y de trabajo corporal, que con el fin de que perduren en el alumno, es mejor desarrollarlas a través de la experiencia práctica, tanto en el contexto individual como en el grupal.

En este sentido, la poca experiencia acumulada por los alumnos durante la aplicación del currículo general de las enseñanzas obligatorias, tanto en primaria como en secundaria, en lo que se refiere a estos contenidos, evidencia no solo la falta de intervención en el trabajo de conciencia corporal, sino la extraordinaria necesidad que sigue existiendo dentro del currículum vivencial del propio alumnado, y deja abierto todo un abanico de posibilidades y de posibles aplicaciones. La necesaria capacidad de auto-observación se convierte así en una experiencia educativa gratificante que aporta un epílogo bastante significativo en los jóvenes que terminan esta etapa de educación obligatoria, y abre un interesante camino, tanto para todos aquellos que posteriormente quieran orientar su actividad a la realización de posteriores estudios superiores, como para quienes decidan acceder directamente a la vida profesional o a cualquier otro tipo de estudios, puesto que como personas que son, estas vivencias les serán útiles en cualquier situación.

A través de esta investigación se llevan a cabo una serie de actividades elaboradas a partir de diferentes técnicas y métodos de trabajo corporal tales como el método Kovács, el método de Blandine Calais-Germain, la Técnica Alexander, la Técnica Feldenkrais y Brain Gym. Actividades que se agrupan en función de sus contenidos y de sus objetivos en tres apartados: estiramientos, respiración y relajación; y que se adaptan para poder trabajar al mismo tiempo contenidos y objetivos propios del área de música.

Todos los elementos desarrollados de forma progresiva y sana conseguirán crear personas sanas y con éxito tanto interna como externamente.

El proyecto docente que se presenta esta dirigido a los alumnos y alumnas de música de 4º de las enseñanzas secundarias obligatorias, debido a que la asignatura de música en este nivel es una materia optativa, y por ello se supone que los alumnos que escojan esta materia estarán interesados realmente en la música, y probablemente, haya algunos alumnos que compatibilicen sus estudios obligatorios con estudios en conservatorios o escuelas de música, debido a que Vila-real cuenta con un conservatorio concertado de enseñanzas profesionales de música, una escuela de música y una escuela de música tradicional, además de numerosas agrupaciones y asociaciones de carácter musical.

Además, y en relación a la temática de este proyecto, el centro donde se lleva a cabo esta investigación se encuentra situado junto a la Ciudad Deportiva del Villarreal C.F., por lo que también hay muchos alumnos deportistas en el centro. Por este motivo, nuestro proyecto va dirigido a trabajar la consciencia corporal y la higiene postural, conocimientos básicos para toda persona, pero especialmente para los músicos y los deportistas, y tiene como objetivo principal enseñar a los alumnos diversas herramientas que les ayuden a evitar lesiones y enfermedades derivadas de un abuso o un uso indebido del cuerpo. Al mismo tiempo pretende ofrecerles herramientas que les ayuden a controlar los nervios ante los exámenes, que les ayuden a optimizar sus esfuerzos y mejorar su rendimiento a la hora de estudiar, y que, en general, les hagan adquirir hábitos saludables a través y con ayuda de la música.

¿Por qué hay que emplear música en las actividades?

Ante todo porque toda la propuesta se desarrolla a través del área de música y a través de ella también se pretenden trabajar objetivos y contenidos establecidos para las enseñanzas de música durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

También porque existen tantas variedades musicales que resulta muy difícil encontrar personas a las que no les guste ningún tipo de música, especialmente si se encuentran en la adolescencia. Por lo tanto, por medio del empleo de diferentes tipos de música podemos lograr que el



contenido de esta propuesta sea más atrayente para los alumnos y que consigan asimilar mejor todos los contenidos.

Otro motivo es que está científicamente probado por medio de muchos estudios que la música es una fuente de estímulos que aporta muchos beneficios a las personas que la escuchan (contribuye al aumento de la memoria, incentiva la creatividad, mejora nuestro humor, reduce la ansiedad, mejora la concentración, minimiza los efectos del estrés, etc.).

Además, en la antigua Grecia el mismo Aristóteles ya pensaba que la música podía imitar y, de ese modo, afectar directamente el carácter y la conducta; y que por consiguiente, tenía que tener un puesto importante en la educación.

¿Qué tipo música hay que emplear?

Se puede emplear todo tipo de música siempre y cuando esta sea acorde con la actividad a desarrollar. Es decir, cuando se quiera inducir calma y tranquilidad o cuando necesitemos una mayor concentración para desarrollar la actividad en cuestión recurriremos a músicas de fondo que nos ayuden a relajarnos y a encontrar la inspiración, mientras que cuando se quiera trabajar la pulsación musical o se quieran realizar actividades más dinámicas como estiramientos o ejercicios de resistencia respiratoria recurriremos a músicas más activas con tempos más rápidos y más acentuados que nos ayuden a activarnos con mayor facilidad.

Es fundamental elegir la música adecuada para cada actividad puesto que como ya recogían los griegos en la *Teoría del Ethos*, cada melodía y cada sonido estimulan un tipo de sentimiento o estado anímico.

En el análisis que realiza Fubini sobre el ethos en el pensamiento de Aristóteles, establece que éste examina la teoría de Damón según la cual “a cada armonía corresponde un determinado estado de ánimo o ethos” pero según él, Aristóteles “tiende a admitir todas las armonías, siempre que sean ejecutadas en las circunstancias más oportunas” dado que “algunas inducen al dolor y al recogimiento (la armonía mixolidia), otras inspiran sentimientos voluptuosos, otras incluso compostura y moderación (la dórica), mientras la frigia induce al entusiasmo.”

Posteriormente en el siglo XVI, esta capacidad de la música para expresar los sentimientos y afectos expresada por primera vez en la teoría del Ethos de la antigua Grecia, fue sistematizada y regulada por Cochlaeus y Zarlino. Las investigaciones de Zarlino de cara a lograr una organización racional de la armonía y las exigencias de un nuevo tipo de expresión musical encontraron su punto de convergencia en el Barroco, en otra teoría llamada la Teoría de los Afectos (*Affektenlehre*). Dicha teoría constituye la reanudación del espíritu del Humanismo y de la más antigua teoría del *Ethos*.

Según Neubauer: “la relación entre alma y cuerpo permite que la música produzca emociones”, lo cual constituirá la base de la teoría de los afectos. En este sentido destaca el filósofo francés René Descartes y su texto, *Las Pasiones del Alma*, el cual ejercerá una importantísima influencia en los músicos barrocos.

Las actividades propuestas para la puesta en práctica de este proyecto se llevaron a cabo durante el último trimestre del curso escolar 2011/2012, siendo su duración total de doce sesiones distribuidas según las diferentes tareas previstas (**Tablas 1 y 2**).

Tabla 1. Distribución de las sesiones según tareas

Tarea	Nº Sesiones
Evaluación diagnóstica inicial	1 sesión
Estiramientos	3 sesiones
Respiración	5 sesiones
Relajación	2 sesión
Evaluación final	1 sesión
TOTAL	12 SESIONES

Tabla 2. Especificación de las sesiones según tareas

Tarea	Nº sesión	Descripción de la sesión
Evaluación diagnóstica inicial	Sesión única	10 preguntas tipo test sobre contenidos de anatomía y 5 preguntas cortas para conocer los gustos y las preferencias de los alumnos.
Estiramientos	1ª Sesión	Trabajo teórico práctico de estiramientos
	2ª Sesión	Estiramientos con música
	3ª Sesión	Trabajo en grupos
Respiración	1ª Sesión	Observación de la respiración espontánea
	2ª Sesión	Trabajo del diafragma y la jaula costal
	3ª Sesión	Trabajo de los volúmenes respiratorios
	4ª Sesión	Trabajo de los espiradores y de los inspiradores costales
	5ª Sesión	Trabajo del diafragma y los m. espiradores
Relajación	1ª Sesión	Relajación por tensión
	2ª Sesión	Ejercicio de visualización
Evaluación final	Sesión única	Entrega de los diarios, test sobre conceptos teóricos relacionados con la respiración y puesta en común en grupo.

Estas sesiones no se refieren a clases completas, por lo que algunas de ellas se realizaron el mismo día para economizar el tiempo y los espacios.

Toda la propuesta se puede llevar a cabo con material fungible de bajo coste. No se necesita ningún tipo de recurso humano especial, el mismo profesor de la asignatura será el encargado de llevar a cabo y de evaluar el proyecto. Los alumnos únicamente deben de vestir con ropa cómoda. Por lo demás, es recomendable poder disponer de un aula o espacio amplio y que disponga del equipo de música, proyector y pantalla.

La evaluación de los aprendizajes obtenidos a partir de este proyecto de innovación, tiene como finalidad valorar y certificar el grado de cualificación del alumnado en relación con el logro de los objetivos contemplados en el mismo.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos será continua e integradora. La evaluación continua deberá facilitar la orientación y mejora de los procesos y actividades de enseñanza y aprendizaje; y la evaluación integradora deberá permitir la valoración de la diversidad de los aprendizajes realizados por el alumnado, desde una perspectiva global.

La evaluación continua se realizará atendiendo a los objetivos educativos y a los criterios de evaluación establecidos y desarrollados en el proyecto. La evaluación continua tendrá un carácter formativo al permitir la incorporación de acciones y medidas de mejora en cualquier momento del proceso educativo.

El profesorado evaluará a lo largo de todo el proceso los aprendizajes adquiridos del alumnado con el fin de orientar su desarrollo y modificar la propia enseñanza. Dicha evaluación se efectuará a través de los instrumentos de evaluación previstos (**Tabla 3**).

Tabla 3. Instrumentos de evaluación

Instrumento de evaluación	Porcentaje	Justificación
<u>Test inicial de conocimientos previos</u> (Ver anexo 4)	No puntuable	Se realiza para conocer el nivel de los alumnos sobre el tema a tratar.
<u>Observación:</u> Implicación y participación Interés y actitud Comportamiento e integración grupal	25 %	Debido a que son actitudes y comportamientos fundamentales a la hora de realizar estas actividades.
<u>Elaborar y poner en práctica una tabla de estiramientos</u>	25 %	Para comprobar que han asimilado los conocimientos teóricos relativos a los estiramientos, y son capaces de seguir el ritmo y las pulsaciones musicales.
<u>Entrega final del diario de clase</u>	25 %	El diario representa al mismo tiempo

		un ejercicio de repaso de los ejercicios teóricos y prácticos y una reflexión personal de los alumnos.
<u>Test final</u>	25 %	Para evaluar los contenidos teóricos.

377



Resulta imprescindible para la puesta en práctica de este proyecto contar con un plan de atención a la diversidad, puesto que en la asignatura de música en 4º curso de la E.S.O., al ser una materia optativa, hay alumnos procedentes de grupos ordinarios y alumnos procedentes de grupos del Programa de Diversificación Curricular (PDC).

El plan de atención a la diversidad de esta propuesta didáctica incorporará diversas medidas ordinarias de apoyo refuerzo, que son todas aquellas estrategias de respuesta que facilitan la atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin modificar los objetivos propios del ciclo. Estas medidas incluyen:

- ▶ **Actividades de refuerzo**, se incrementará la cantidad de actividades que un alumno debe realizar sobre algunos. Se realizarán al final de cada uno de los tres apartados de la Propuesta Didáctica
- ▶ **Actividades de ampliación**, por medio del diario personal. Se realizarán al final de cada una de las actividades de la Propuesta Didáctica
- ▶ **Actividades de recuperación**, se plantean actividades extra. Se realizarán al final de la Propuesta Didáctica.

Para la realización de estas actividades, los alumnos más avanzados ayudarán a un pequeño grupo de alumnos que necesite refuerzo o recuperación. Las medidas de atención a la diversidad en el aula consistirán en incluir:

* **Actividades diferenciadas** (de refuerzo, ampliación y recuperación).

* Introducción de **adaptaciones no significativas de las actividades de desarrollo básicas y comunes** tales como:

- ▶ Proporcionar ayudas complementarias a los alumnos que las precisen.
- ▶ Utilizar recursos gráficos y visuales como complemento de las presentaciones verbales.
- ▶ Prever actividades de varios niveles de dificultad para los momentos de trabajo individual o en grupo.

La evaluación de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tendrán las mismas características que las del resto del alumnado. Si esta evaluación se deriva de un *plan de trabajo*

individualizado coordinado por el tutor o tutora, previo informe y asesoramiento del responsable de orientación, el referente de evaluación serán los objetivos, competencias básicas y criterios de evaluación que se determinen en el mismo.

378



V. Discusión y conclusiones

Después de la comunicación no se abrió ningún debate, por lo que pasamos directamente a exponer nuestras conclusiones.

¿Qué es lo que se pretende conseguir con la puesta en práctica de esta propuesta didáctica de un modo extensivo, innovador e interactivo?

Se propone que los alumnos participantes lleguen a incorporar las herramientas y las capacidades desarrolladas a través del mismo, día a día de un modo natural, tanto en situaciones puramente académicas como en situaciones cotidianas con el fin de ayudarles a formarse íntegramente como personas sanas. Para ello, se procurará que sean conscientes de la importancia de disponer de estas herramientas para poder prevenir lesiones y enfermedades derivadas de una mala higiene postural a la hora de realizar diferentes actividades y de la importancia de tomar buenos hábitos. Se pretende ofrecer a los alumnos una aplicación de la música totalmente distinta a la que conocen, ayudándoles al mismo tiempo a repasar contenidos propios de la asignatura de música como contenidos propios otras materias.

En definitiva, se pretende demostrar que, a partir del área de música y por medio de contenidos propios de la misma, se puede contribuir al desarrollo integral de los alumnos y alumnas y se puede trabajar contenidos propios de otras áreas convirtiendo las unidades didácticas, en principio poco atractivas, en contenidos dinámicos y motivadores.

El proyecto puede aportar a los alumnos de Educación Secundaria un mayor interés por la asignatura de música, un mayor conocimiento y un mayor autocontrol de ellos mismos, mayores rendimientos sin aumentar el esfuerzo debido al autocontrol adquirido, bienestar y, sobretodo, mejorar su salud. Puede ser viable y eficaz en otros niveles educativos y profesionales, aunque para conseguirlo necesitaría de adaptaciones constantes en función del nivel de los participantes, de su edad, de su formación previa, de sus inquietudes, etc.

VI. Bibliografía

CALAIS-GERMAIN, B. (1996). *Anatomía para el movimiento. Tomo I. Introducción al análisis de las técnicas corporales*. Barcelona: Editorial La Liebre de Marzo.



CALAI-GERMAIN, B. (2005). *La respiración. Anatomía para el movimiento. Tomo IV. El gesto respiratorio*. Barcelona: Editorial La Liebre de Marzo.

CALAI-GERMAIN, B. & LAMOTTE, A. (1991). *Anatomía para el movimiento. Tomo II. Bases de ejercicios*. Barcelona: Editorial La Liebre de Marzo.

CASTAÑER, M. (Coordinadora) (2006). *La inteligencia corporal en la escuela: análisis y propuestas*. Barcelona: Editorial Graó.

Centro de referencia nacional de formación profesional en jardinería de los Realejos (2010). *Introducción a la metodología didáctica*. Tenerife: Gráficas Tenerife S.A.

DENNISON, P.E. & DENNISON G.E. (2003). *Aprende mejor con gimnasia para el cerebro*. México: Editorial Pax México.

DENNISON, P.E. & DENNISON G.E. (2006). *Brain gym. Aprendizaje de todo el cerebro*. Barcelona: Ediciones Robinbook, s.l.

FUBINI, E. (1999), *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*, Madrid: Alianza Editorial.

GALE, M. (2006). *El cuerpo recobrado. Introducción a la técnica Alexander*. Barcelona: Editorial Urano.

GERMAIN, P. (1993). *La armonía del gesto*. Barcelona: Editorial La Liebre de Marzo.

KAPIT, W. & ELSON, L.M. (s.f.). *Anatomía cromodinámica. Atlas anatómico para colorear*. Editorial Ariel – Ciencias Médicas S.A.

KLEIN-VOGELBACH, S., LAHME, A. & SPIRGI-GANTERT, I. (2010). *Interpretación musical y postura corporal*. Madrid: Ediciones Akal S.A.

KOVÁCS, G. & PÁSZTOR, Z. (2010). *Ejercicios preparatorios para instrumentistas (método Kovács)*. Barcelona: Editorial Graó

LEÓN, C. (2006). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Perú: Fimart S.A.C.

MALAJOVICH, A. (2008). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

NEUBAUER, J. (1992), *La emancipación de la música*, Madrid: Editorial Visor..

ROMANO, D. (s.f.). *Introducción al método feldenkrais. El arte de crear conciencia a través del movimiento*. Barcelona: Lumén grupo edi.

ROSSET, J. & FÀBREGAS, S. (2008). *A tono. Ejercicios para mejorar el rendimiento del músico*. Badalona: Editorial Paidotribo.

ROSSET, J. & ODAM, G. (2010). *El cuerpo del músico. Manual de mantenimiento para un máximo rendimiento*. Badalona: Editorial Paidotribo.

SARDÀ, E. (2003). *En forma: ejercicios para músicos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

TORRES, J.A. (2009), La música cómo ciencia, *Estética. Revista de arte y estética contemporánea*, Mérida.

VALENZUELA, J. (2007). *¿Qué es conciencia corporal?* Recuperado el 25 de julio de 2012, www.ecovisiones.cl/ecosalud/terapias/masajeconciencia.





Revisión lógica y empírica para la adaptación de un cuestionario de sensibilidad intercultural

M^a Paola Ruiz-Bernardo
ruizma@uji.es

I. Resumen

382



El presente artículo describe el proceso, y presenta los resultados obtenidos en las primeras fases de la adaptación de un cuestionario para medir la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (2000).

El procedimiento de adaptación se ha basado en diversas estrategias y métodos, creándose para cada caso instrumentos específicos para la recogida de datos. La primera fase de revisión lógica se realizó con un comité de jueces compuesto por 36 expertos (muestro opinático o de expertos). La segunda fase se realizó con una revisión empírica de pase de encuestas a través de un muestreo fortuito o accidental donde participaron 209 personas.

Los resultados revelan que la adaptación de la escala es buena aunque mejorable. La fiabilidad de la escala tiene un Coeficiente Alpha de Cronbach de 0,767 por lo que se puede considerar que es buena. En cuanto a los factores obtenidos por el método de Análisis de Componentes Principales se pueden observar seis factores, lo cual nos muestra que la configuración factorial es parcial. Con estos resultados se ha mejorado la versión de la escala de sensibilidad intercultural que se utilizará para la recogida de datos de una investigación más amplia.

Palabras claves: Sensibilidad Intercultural, Validación de instrumentos, Revisión de Jueces, Revisión Empírica, Inclusión, Diversidad Cultural, Educación Intercultural.

II. Introducción

Ante el fenómeno de la globalización somos testigos de los grandes cambios que se están produciendo a nivel demográfico y social, situación que ha hecho de muchas ciudades europeas un puzzle caracterizado por la diversidad cultural. Esta nueva realidad social impone el desarrollo de nuevas competencias y actitudes para responder de modo positivo a la necesaria convivencia y cohesión social (Bartolomé, 2002, 2004; García, 2004 y Jornet, 2009, 2010).

Para estudiar la percepción que las personas tienen acerca de la diversidad cultural que les rodea se ha propuesto el constructo conocido como Sensibilidad Intercultural. Para diversos autores (Chen y Starosta, 1996) éste constructo hace referencia a la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas, antes, durante y después de las interacciones interculturales. Vilà (2006, 355) complementa esta definición agregando que también incluye la *“capacidad de controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural”*. Otros autores también han profundizado en esta línea dentro de la comunicación intercultural (Bennett, 1986; Belay, 1993; Chen y Starosta, 1996), y en España se ha desarrollado especialmente en el ámbito educativo (Vilà, 2003, 2005; De Santos, 2004; Aguaded, 2006;

Sanhuesa y Cardona, 2009). Pero desde la perspectiva de la intervención social no existen experiencias de diagnósticos previos aunque si de intervención. Por ello dentro de este ámbito de intervención social se puede redefinir este constructo considerando la sensibilidad intercultural como una actitud que predispone a conductas positivas ante la diversidad cultural (Ruiz-Bernardo, 2012).

La elección de la Escala de Sensibilidad Intercultural (ISS) creada por Chen y Starosta (2000) responde a dos criterios importantes: la existencia de adaptaciones realizadas en España que han demostrado una validez y fiabilidad favorable al instrumento aunque sólo el ámbito educativo, y la facilidad de corrección que hace que este instrumento se pueda difundir en estamentos sociales, como son las ONGs o la administración pública, para poder diagnosticar poblaciones o medir la eficacia de sus intervenciones. Un aporte especial de la adaptación de la escala es que se busca valorar su fiabilidad en un ámbito diferente a los ya investigados (es decir educación) que es el de la intervención social.

Las fases de adaptación que se presentan a continuación han seguido los pasos propuestos por Jornet (1989) para la construcción de instrumentos y en este artículo se integran las fases I y II que van dirigidas a aportar:

- Evidencias de Validez de Constructo y Contenido:
 - Calidad de la traducción.
 - Estudio de Jueces: La conformación de un comité de jueces trata de limitar las subjetividades del investigador al diseñar y/o adaptar un instrumento.
 - Estudio Factorial
- Evidencias del funcionamiento de los ítems.
- Evidencias de fiabilidad.

Los resultados de estas fases ayudaran a depurar el instrumento según estas evidencias, para identificar una escala definitiva a validar y que se presenta al final como resultado de esta investigación.

III. Objetivos

En el marco de una investigación más amplia, que busca conocer el nivel de sensibilidad intercultural de la provincia de Castellón y los perfiles de sensibilidad que se pueden observar, se ha pensado en la adaptación de una escala que nos permita medir dicha actitud. Por lo tanto el objetivo de este artículo es explicar las primeras fases de la adaptación de la escala, ya que su versión original está en inglés, y los resultados obtenidos en estas fases para la definición de una versión adaptada a la lengua y los giros culturales de la población objeto de estudio.

IV. Material y métodos

384



Procedimiento

En cuanto al proceso, se trata de un esquema de mejora cíclica, es decir, en cada una de las fases se va depurando el instrumento hasta obtener uno que cumpla con la validez mínima esperada para el pase definitivo. El proceso se inició con la traducción de los ítems del inglés al castellano, con el resultado de esa etapa se inició la consulta de jueces (revisión lógica) y al finalizar esta se mejoró la traducción de la escala y se propuso la realización de un pase a modo de prueba piloto (revisión empírica) con el instrumento mejorado.

El diseño de investigación de cada una de las fases responde a una estructura de tipo descriptivo, que nos aproxima a una mejora de la escala, basada en los datos aportados por la realidad de las personas participantes.

Grupos y muestra

Fase I: Revisión lógica. Se realizó mediante la metodología de consulta a un comité de jueces. Se constituyeron tres tipos de grupos o comités de jueces. Dos de ellos analizaron desde el punto de vista técnico la validez de los ítems y la escala, estos grupos estaban compuestos por especialistas. Un tercer comité evaluó la comprensión y pertinencia de los ítems a las dimensiones propuestas por los autores. Este tercer grupo se constituyó por personas cotidianas, semejante al perfil que nos encontraríamos en el momento de pasar la escala definitiva. Se contempló, también, la diversidad cultural en este grupo.

Para la conformación de los dos primeros comités que realizarían un análisis técnico, se utilizó lo que técnicamente se denomina una muestra de expertos o muestreo opinático (Del Rincón, 1995). Sin embargo, para el último comité que sólo valoraría la comprensión y adecuación de los ítems se utilizó un muestreo denominado de tipo fortuito o accidental, ya que funcionan sobre voluntarios o bien sobre personas que el investigador tiene más a mano. En ambos casos se trata de muestreos no probabilísticos (Kalton, 1983). En total participaron 36 personas dentro de los comités de jueces, las cuales se distribuyeron del siguiente modo:

- Comité 1: Profesores del Dpto. de MIDE (Universidad de Valencia, Universidad Jaume I de Castellón y Universidad de Barcelona): 11
- Comité 2: Técnicos del área de intervención social intercultural: 9
- Comité 3: Personas que utilizan la lengua castellana como vehicular, independientemente de su nacionalidad de origen: 16

Fase II: Revisión Empírica (Prueba piloto del instrumento). El muestreo fue de carácter no probabilístico y denominado de tipo fortuito o accidental. El total de participantes fueron 209 personas, consultadas en



centros comerciales, barrios, parques, cafeterías y ONGs. Las principales características de esta muestra son: en cuanto a la edad, el grupo que congrega mayor frecuencia es el que se podría considerar de jóvenes adultos, es decir, entre 26 y 35 años, franja que reúne al 33% de los encuestados, proporción bastante semejante a la de la población de la provincia de Castellón en el rango muestra¹. En cuanto al sexo 66,5% fueron mujeres y el 33,5 % restante hombres. En cuanto a las nacionalidades de origen de los consultados, podemos observar que el 79,4% eran nativos, es decir, españoles. El porcentaje restante eran extranjeros que se distribuían del siguiente modo: Europa extracomunitaria, principalmente rumanos², un 8,1%; árabes, un 5,7%, y de nacionalidades latinoamericanas un 5,3%, estando el resto distribuido entre diversos países.

Los Instrumentos

Para cada una de las fases se diseñaron instrumentos adaptados a los procesos previstos en ellas:

Fase I: Como instrumento se diseñó un documento de consulta que contaba de tres partes: a) Definición del constructo a evaluar, b) los criterios a valorar: Calidad, Pertinencia, Relevancia, Comprensión y Dimensión a la que pertenece y c) los ítems adaptados del inglés al castellano. (Ver anexo 1)

Fase II: Se utilizó la primera adaptación de la escala según la versión que surgió de la revisión lógica. El cuestionario contaba de dos partes: la primera parte era un formulario con datos de contextualización de los participantes. Y la segunda parte de la adaptación definitiva de la escala de Sensibilidad Intercultural. Esta es una escala de actitudes tipo Likert de 5 puntos, la cual consta de 24 ítems que se agrupan en cinco dimensiones: implicación en la interacción, respeto ante las diferencias culturales, confianza en sí mismo durante la interacción, disfrute de la interacción, atención en la interacción. Algunos de los ítems son inversos para lo cual es necesario convertirlos en positivos para poder sumarlos y así obtener la puntuación definitiva.

¹ Datos de la provincia de Castellón: INE 2007 (población de 26 a 35 años es el 24,5% de la población entre 15 y 72 años)

² Esta encuesta para la prueba piloto fue pasada en el 2007, situación en la que Rumanía y Bulgaria estaban en proceso de ser incorporadas a la Comunidad Europea.

V. Resultados

Fase I. Revisión Lógica: Consulta a un Comité de Jueces

1. Resultados de los análisis de correlación entre jueces

Los análisis de acuerdo entre jueces fueron realizados con los 24 ítems de los que consta el instrumento inicial. En las tablas que se presentan a continuación se ofrecen las medias de las correlaciones entre jueces para cada uno de los criterios consultados.

Tabla 1. Coeficientes de correlación entre jueces

Media del coeficiente de correlación (Spearman)				
Ítem	Calidad	Pertinencia	Relevancia	Comprensión
1	0,169	0,257	0,256	0,269
2	0,157	0,214	0,209	0,239
3	0,177	0,217	0,327	0,123
4	0,252	0,254	0,23	0,362
5	0,235	0,24	0,238	0,208
6	-	0,271	0,254	0,243
7	-	0,183	0,189	0,354
8	0,134	0,211	0,207	0,188
9	-	0,164	0,199	0,33
10	0,225	0,207	0,239	0,197
11	-	0,202	0,235	0,213
12	0,287	0,239	0,254	0,223
13	0,191	0,18	0,17	0,184
14	0,14	0,159	0,221	0,187
15	0,291	0,215	0,226	0,334
16	-	0,192	0,216	0,17
17	-	0,19	0,214	0,234
18	0,217	0,223	0,173	0,293
19	0,27	0,238	0,233	0,187
20	0,215	0,228	0,247	0,207
21	0,231	0,247	0,24	0,161
22	0,177	0,215	0,201	0,306
23	0,221	0,231	0,222	0,215
24	0,279	0,212	0,193	0,13

En cuanto al criterio de Calidad los jueces han mostrado en 6 de los ítems unanimidad en cuanto a sus valoraciones, es decir, acuerdo absoluto sobre la calidad de los mismos (por ello no presentan datos en esos ítems); en otros 11 han mostrado un acuerdo medio bajo, pero con significación estadística; y por último en otros 7 la correlación ha sido baja. En general se puede decir que ha habido acuerdos entre jueces para todos los ítems.

En el criterio de Pertinencia los jueces han mostrado acuerdo con tendencia medio baja, pero con significación estadística, en 18 ítems, y acuerdo con tendencia baja en los 6 restantes. En general se percibe un



acuerdo en torno a que estos ítems se corresponden al constructo a evaluar. En cuanto al criterio de Relevancia los jueces han mostrado acuerdo medio bajo, pero con significación estadística, en 19 ítems, y un acuerdo con tendencia baja en los 5 restantes. En todos los casos ha existido acuerdo con respecto a la importancia de utilizar estos ítems. En el criterio de Comprensión de los ítems, los jueces han señalado acuerdo con tendencia medio baja, pero significativa, en 16 ítems, y 8 con acuerdos de tendencia baja. Al igual que en los criterios anteriores existe acuerdo para todos los ítems.

2. Coeficiente de Concordancia (W de Kendall) para todos los criterios

Este coeficiente muestra de modo general, es decir, en relación con todas las valoraciones de todos los ítems del instrumento, el acuerdo o, mejor dicho, la concordancia entre los jueces en función del criterio consultado. Observamos que existe concordancia entre jueces pero que esta en general es débil, con una media de 0,232, aunque hay que destacar que en todos los casos es significativa. No obstante, como es sabido, la W de Kendall es un indicador riguroso que se afecta por el número de jueces y objetos, de forma que en casos como éste, en el que se ha trabajado con un elevado número de jueces, que han valorado una gran cantidad de ítems, los resultados pueden considerarse satisfactorios.

Tabla 2. Coeficientes de Concordancia de Kendall (W) para todos los criterios

Valoración del índice de Concordancia		
Criterio	Valor	Fuerza de la concordancia
CALIDAD	0,179	POBRE
PERTINENCIA	0,261	DÉBIL
RELEVANCIA	0,275	DÉBIL
COMPRESIÓN	0,211	DÉBIL

3. Resultados sobre la variabilidad de los ítems valorados por los expertos

Tabla 3. Variabilidad de los ítems

Coeficiente de variación				
Ítem	Calidad	Pertinencia	Relevancia	Comprensión
X1A	22,33	32,35	35,82	26,76
X2A	32,87	50,6	46,63	44,93
X3A	36,12	34,35	37,27	35,82
X4A	35	36,61	41,92	49,2
X5A	36,12	37,36	34,35	35,54
X6A	0	28,53	32,35	22,85
X7A	0	44,49	34,6	47,25
X8A	22,33	28,53	21,79	26,76
X9A	0	36,12	36,12	48,6

X10A	29,1	43,65	41,51	31,62
X11A	0	28,53	21,79	44,22
X12A	36,07	32,69	36,2	44,46
X13A	22,33	34,6	34,6	35,03
X14A	22,33	41,92	38,44	35,24
X15A	36,38	34,72	34,72	44,07
X16A	0	21,79	21,79	16,9
X17A	0	44,26	43,65	35,82
X18A	29,1	43,65	42,71	51,26
X19A	32,87	40,08	41,51	42,16
X20A	32,87	44,49	44,49	45,13
X21A	35,4	38,44	35,03	39,09
X22A	22,33	32,35	28,53	34,25
X23A	22,33	36,22	36,22	35,03
X24A	36,07	48,67	48,67	39,32

En cuanto al criterio de Calidad la distribución es mayoritariamente homogénea ya que el 75 % de los ítems se encuentran por debajo del 35% (Unanimidad: 25%, Normal: 16,7% y Homogéneos 33,3%), el resto, es decir el otro 25 % de los ítems, es mayor a 35%, por lo cual se dice que el acuerdo de los jueces en estos ítems es heterogéneo o variable. El índice total de homogeneidad sobre este criterio es de 28,52%.

En este caso, del criterio de Pertinencia, la distribución es más heterogénea, con un 58,3% de los ítems que se encuentran >35%. Le siguen un grupo de ítems que se encuentran en la franja de variabilidad normal, que representan el 25% y el 16,7% restante de los ítems presentan una variabilidad homogénea, encontrándose <31%. El índice total de homogeneidad para este criterio es de 37,29%.

En cuanto a la Relevancia la distribución es heterogénea en el 62,5% de los ítems que se encuentran >35%. Le siguen un 20,8% que se encuentran entre el 31% y el 35% y se entiende que tienen una variabilidad normal. El resto de ítems, es decir el 16,7%, presentan una variabilidad homogénea encontrándose <31%. El índice total de homogeneidad para este criterio es 36,28%. En este criterio, de Comprensión, la distribución es, también, mayoritariamente heterogénea, dado que el 66,7 % de los ítems, muestra un cociente de variación superior al 35%. Le siguen un 16,7% que se encuentran entre el 31% y el 35%, dentro de lo que se denomina una variabilidad normal. El 16,7% restante de los ítems presentan una distribución homogénea encontrándose por <31%. El índice total de homogeneidad para este criterio es 37,97%.

4. Resultados sobre la asociación de los ítems y las dimensiones de la escala original

Se ha solicitado a los jueces que valoraran a qué dimensión o factor de la escala asociaban el ítem evaluado. Al tratarse de una escala de tipo nominal se ha utilizado la moda como indicador de la mayor frecuencia

votada por los jueces. Como resumen se puede observar la siguiente tabla.

Tabla 4. Síntesis de los análisis de relación de los ítems con las dimensiones teóricas propuestas por los autores de la escala

Ítems asociados a la dimensión	
Dimensión	Ítems
Implicación en la interacción	21, 23
Respeto por las diferencias culturales	2, 6, 8, 11, 13, 16, 18, 20
Confianza en la Interacción	3, 5, 10, 15
Disfrute de la Interacción	1, 4, 7, 9, 12, 22, 24
Atención en la interacción	14, 17, 19



Fase II. Revisión empírica: ensayo piloto

Tras la obtención de la nueva versión del cuestionario se procedió al ensayo o prueba piloto.

1. Análisis de los ítems

A continuación se muestra la relación del Alfa de Cronbach con cada uno de los ítems. Se puede apreciar que todos los ítems son importantes para valorar el constructo de sensibilidad intercultural y que la escala permite medir dicho constructo, situación que se expresa claramente al observar que, si se eliminara algún ítem, el Alfa de la escala en general no mejora significativamente.

Tabla 5. Análisis de los Ítems 1

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
X1	90,92	91,637	0,35	0,369	0,759
X2R	91,657	89,181	0,313	0,318	0,759
X3	91,463	91,02	0,31	0,369	0,76
X4R	91,537	88,779	0,288	0,32	0,761
X5	92,131	94,483	0,07	0,228	0,772
X6	91,491	91,815	0,183	0,28	0,767
X7R	91,326	89,508	0,271	0,277	0,762
X8	91,137	89,878	0,328	0,318	0,758
X9R	91,309	85,789	0,341	0,413	0,758
X10	91,543	89,893	0,323	0,305	0,759
X11	91,52	87,182	0,423	0,389	0,752
X12R	91,309	85,697	0,465	0,438	0,749
X13	91,137	88,073	0,508	0,381	0,75
X14	92,143	95,146	0	0,121	0,781
X15R	91,703	86,509	0,428	0,391	0,752

X16	91,16	92,308	0,258	0,228	0,762
X17	91,114	88,688	0,463	0,368	0,752
X18R	91,646	88,299	0,309	0,332	0,76
X19	91,971	90,66	0,227	0,287	0,765
X20R	91,434	84,822	0,471	0,51	0,748
X21	92,069	94,156	0,06	0,257	0,775
X22R	91,16	86,94	0,454	0,522	0,751
X23	91,303	88,385	0,462	0,426	0,752
X24	91,463	92,308	0,203	0,172	0,765

De modo general se puede apreciar que la adaptación de la escala ha funcionado bien en cuanto a su estructura y en cuanto al funcionamiento de sus ítems. Convendría revisar los ítems 5, 14 y 21 por su bajo índice de correlación corregida, así como por la evidencia de que su eliminación mejoraría la fiabilidad global. Otro análisis oportuno para observar el funcionamiento de los ítems es el índice de rechazo (que es la concentración de las respuestas en el 1 y el 2) así como del índice de atracción (concentración en el 4 y el 5). Del mismo modo se completan estos análisis con los índices de homogeneidad y de discriminación. En la tabla que se presenta a continuación se observan los resultados correspondientes.

Tabla 6. Análisis de los Ítems 2

Ítems	n	Índice de Rechazo %	Índice de Atracción %	Homogeneidad	Discriminación
1	209	0,96	94,74	14,73	0,45
2	209	12,92	61,72	28,72	1,19
3	207	2,9	73,43	20,8	0,7
4	206	16,5	74,76	30,03	1,4
5	206	16,99	42,23	29,09	0,95
6	207	10,63	74,4	26,22	1,12
7	206	11,17	79,61	26,64	1,23
8	206	7,77	83,98	23,85	1,03
9	208	19,71	76,44	35,45	2,1
10	208	5,77	73,56	24,17	0,91
11	209	10,05	77,51	28,07	1,22
12	209	11,48	82,3	27,99	1,35
13	209	3,83	88,04	18,96	0,68
14	207	25,6	50,24	37,05	1,49
15	209	16,75	59,81	32,18	1,4
16	205	1,95	86,83	17,35	0,56
17	206	3,4	91,26	18,64	0,66
18	207	14,98	66,18	31,27	1,44
19	206	16,02	54,85	31,34	1,22
20	204	13,24	70,1	30,49	1,49
21	204	23,04	49,02	33,53	1,26
22	207	9,18	85,51	24,78	1,12
23	206	5,34	83,98	20,97	0,76
24	206	7,28	73,79	22,95	0,84

Se observa que la mayoría de los ítems tienen una tendencia al índice de atracción, concentrándose mayoritariamente en las puntuaciones 4 y 5; por el contrario, el índice de rechazo de los ítems es muy bajo. Igualmente conviene revisar los ítems 9 y 14 que, a diferencia del resto, presentan mayor variabilidad y discriminación. En relación a la variabilidad de las respuestas obtenidas en la prueba piloto, el **coeficiente de variabilidad** muestra los siguientes resultados:

Como se observa, en la tabla 7, en general las respuestas han sido muy homogéneas. El 75% de los ítems muestran una variabilidad baja; un 16,7% presentan una variabilidad media; y tan sólo el 8,3% tienen una variabilidad alta. El coeficiente total de variabilidad es de 26,47%, lo cual se corresponde con una distribución homogénea.

Tabla 7. Coeficiente de Variabilidad de los Ítems y de la Escala

Coeficiente de variabilidad	
X1	14,73%
X2R	28,72%
X3	20,80%
X4R	30,03%
X5	29,09%
X6	26,22%
X7R	26,64%
X8	23,85%
X9R	35,45%
X10	24,17%
X11	28,07%
X12R	27,99%
X13	18,96%
X14	37,05%
X15R	32,18%
X16	17,35%
X17	18,64%
X18R	31,27%
X19	31,34%
X20R	30,49%
X21	33,53%
X22R	24,78%
X23	20,97%
X24	22,95%
Total Escala	26,47%

2. Análisis de la fiabilidad de la escala

El análisis de fiabilidad nos proporciona datos sobre la consistencia interna del instrumento, mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. En cuanto a la fiabilidad de esta escala, el valor del Alfa de Cronbach es 0,767, valor que se aproxima al de escala original utilizada como referencia, cuyo valor era 0,88 (Chen y Starosta, 2000:11).

3. Análisis de Validez de Constructo: Análisis factorial

392



El análisis factorial permite observar la estructura interna del test, identificando los factores o dimensiones en los que se agrupan las respuestas. Mediante el método de Análisis de Componentes Principales, con rotación Varimax³, se han obtenido seis dimensiones que explican el 51,46% de la varianza.

En la tabla que se observa a continuación se pueden identificar los ítems que saturan en cada dimensión.

Tabla 8. Análisis Factorial de los resultados de la prueba piloto

Matriz de componentes rotados(a)						
Dimensiones						
	1	2	3	4	5	6
X1	0,036	0,699	0,01	0,285	0,017	-0,066
X2R	0,205	0,136	-0,082	0,686	0,078	-0,066
X3	0,087	0,104	0,161	0,053	0,775	0,161
X4R	0,209	0,013	-0,157	0,572	0,268	0,212
X5	-0,089	0,018	-0,061	0,09	0,792	-0,112
X6	-0,195	0,311	0,066	0,062	0,229	0,648
X7R	0,28	-0,102	0,168	0,11	-0,156	0,671
X8	0,047	0,253	0,397	0,304	-0,008	-0,074
X9R	0,744	0,003	0,065	-0,098	0,001	-0,009
X10	0,009	0,503	0,097	0,102	0,29	0,051
X11	0,231	0,211	0,558	0,026	0,183	-0,043
X12R	0,739	-0,012	0,25	-0,024	0,057	0,054
X13	0,356	0,498	0,279	0,025	0,165	0,014
X14	-0,03	0,449	0,062	-0,309	-0,203	-0,215
X15R	0,482	-0,15	0,446	0,135	0,116	0,162
X16	-0,131	0,283	0,189	0,507	-0,031	0,098
X17	0,224	0,381	0,452	-0,096	0,132	0,275
X18R	0,62	0,042	-0,074	0,117	-0,087	0,016
X19	-0,017	0,068	0,701	-0,065	-0,062	0,114
X20R	0,68	0,135	-0,077	0,391	0,014	0,037
X21	-0,143	0,119	0,476	0,109	-0,044	-0,518
X22R	0,633	0,371	0,024	-0,015	0,018	0,142
X23	0,158	0,535	0,203	0,219	-0,062	0,28
X24	-0,082	-0,019	0,382	0,509	-0,019	-0,036

³ Se ha utilizado este tipo de rotación, más restrictivo que uno oblicuo (que es más exploratorio), con el objetivo de poder realizar posteriormente comparaciones con otros estudios que habían utilizado este procedimiento.

Cada dimensión queda configurada del siguiente modo:

393

Tabla 9. Composición de las dimensiones

FACTOR 1: Sentimientos de frustración en las relaciones con personas de otras culturas, postura etnocéntrica.
9- No me agrada trabajar o compartir otros espacios (p. ej. el ascensor) con personas de diferentes culturas.
12- Con frecuencia me siento incomodo/a cuando estoy con personas de otras culturas.
15- No confío en mis habilidades para comunicarme cuando me relaciono con personas extranjeras que hablan otra lengua.
18- Me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras que las opiniones de otras personas de mi propia cultura.
20- Creo que mi cultura es mejor y más abierta que otras culturas.
22- Tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas.
FACTOR 2: Sentimientos positivos hacia la relación e interacción con personas de otras culturas
1- Me gusta relacionarme con personas de otras culturas.
10- Creo que tengo habilidades para relacionarme con personas de una cultura diferente a la mía.
13- Me considero una persona de mente abierta a las diferencias culturales.
14- Tengo una actitud más observadora cuando me relaciono con personas de otra cultura que cuando lo hago con personas de mi propia cultura.
23- Cuando converso con una persona de otra cultura trato de mostrarle que le comprendo, a través de claves verbales o gestos no verbales.
FACTOR 3: Pautas para la interacción adulta y respetuosa
8- Respeto los valores de las personas de otras culturas.
11- Cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por los estereotipos que tengo sobre dicha cultura.
17- Cuando me relaciono con personas extranjeras, intento estar lo más atento/a posible a sus explicaciones, para poder entenderlos correctamente.
19- En la interacción con compañeros/as de culturas diferentes, soy sensible a las sutiles diferencias de significado del lenguaje aunque hablemos idiomas comunes y/o similares.
FACTOR 4: Percepciones y comportamientos que manifiestan la sensibilidad intercultural positiva y negativa
2- Creo que las personas de otras culturas tienen una mentalidad muy cerrada.
4- Me es difícil hablar con personas de otras culturas, aún conociendo su idioma.
16- Respeto la forma de comportarse de la gente de otras culturas.
24- Me atraen las personas de culturas diferentes porque las encuentro muy interesantes.
FACTOR 5: Autoconfianza
3- Me siento bastante seguro/a de mí mismo/a al interactuar con personas de culturas diferentes.
5- Siempre sé qué decir cuando interactuo con personas de otras culturas.
FACTOR 6: Atención durante la interacción
6- Soy igualmente sociable con personas de mi propia cultura, que con personas de otras culturas.
7- Me produce tensión el relacionarme con personas de otras culturas.
21- Con frecuencia doy respuestas positivas a las frases de mis compañeros/as de cultura diferente durante una conversación, para mostrarles interés y atención.



VI. Discussión y conclusiones

394



Tras los resultados comentados en el apartado anterior podemos concluir que se han desarrollado las dos fases previstas en el proceso de adaptación y validación de un instrumentos, y que esas fases han sido efectivas en tanto han arrojado datos que en cada momento han permitido mejorar la calidad y fiabilidad de la escala. A continuación se comentan los aportes que se han derivado de cada fase.

Con respecto a la revisión lógica (Fase I) que se ha llevado a cabo del cuestionario inicial, ha permitido reconocer, a través de la opinión de los expertos, una posibilidad de mejora del instrumento.

Como criterio para recomendar su revisión se ha observado cada ítem y se ha valorado el tipo de correlación y el grado de variabilidad que estos presentaban. Asimismo, para aquellos cuya correlación es baja y su variabilidad alta (heterogénea) se recomienda su revisión; por el contrario se han considerado buenos aquellos ítems cuya correlación es alta y presentan poca variabilidad (homogéneos).

A continuación se comenta cada uno de los criterios evaluados durante la revisión lógica.

En cuanto a la "Calidad" de los ítems, las observaciones de los jueces parecen muy diversas, por ello mismo la concordancia resultante de la W de Kendall es pobre (0,179), aunque no es nula. En el Coeficiente de Variación ocurre lo mismo. Se puede suponer que el rango de valoración puede haber afectado al tratamiento estadístico de los datos y haber provocado una mayor dispersión entre los acuerdos de los jueces, aunque también esta situación podría estar afectada por la ausencia de variabilidad de unos 6 ítems que componen la escala. Sin embargo, cabe aclarar que se encuentran dentro de los rangos esperados para este tipo de evaluación.

Finalmente, en cuanto a la calidad de los ítems se ve conveniente realizar un ajuste en los ítems: 3, 5, 12, 15, 21 y 24, puesto que presentan correlaciones bajas o medio bajas y sus C.V.⁴ sugieren heterogeneidad en las respuestas de los jueces. Por otro lado, los ítems que mejor han respondido son los siguientes: 10, 18 y 19. Sin contar con los que no han mostrado variabilidad y que los jueces han votado en unanimidad aprobando la calidad de los mismos, estos ítems son: 6, 7, 9, 11, 16 y 17.

En cuanto a "Pertinencia" la W de Kendall indica que el acuerdo entre jueces es 0,261, que se interpreta como débil. Igualmente señala la existencia del mismo, lo cual es positivo para este tipo de investigación. En el Coeficiente de Variación, casi el 58% de los ítems se encuentran por encima del 35%, criterio que nos indica heterogeneidad, en cuanto a las valoraciones de los jueces. Según los jueces, los ítems más pertinentes han sido: 6, 8, y 11; y los menos pertinentes: 7, 9, 14 y 17.

En cuanto a "Relevancia", también al igual que en el criterio anterior, los juicios de los expertos indica que la concordancia entre ellos es débil

⁴ CV: Coeficiente de Variabilidad

(0,275 W de Kendall). El coeficiente de variación es igualmente llamativo, en relación a la anterior dimensión, pues el 62% de los ítems están por encima del 35% lo cual demuestra una amplia heterogeneidad de las valoraciones. Los ítems más relevantes son: 8, 11,16 y 22; y los menos relevantes: 18 y 24.

En cuanto a la “Comprensión” de los ítems, el comportamiento ha sido semejante al de los dos últimos criterios, es decir, la concordancia entre jueces es débil (0,211 W. de Kendall) y el coeficiente de variación es bastante heterogéneo, ya que en un 66,7% de los ítems se encuentran por encima del 35%. Presentan mayor comprensión los siguientes ítems: 1 y 6; y los que resultan menos comprensibles son: 13, 14, 19 y 21. En síntesis la situación de los ítems es la siguiente:

Tabla 10: Síntesis de la situación de los ítems al final de la revisión lógica

	CALIDAD	PERTINENCIA	RELEVANCIA	COMPRENSIÓN
+	6, 7, 9, 10, 11, 16, 17 18, 19	6, 8, 11	8, 11, 16, 22	1, 6
-	3, 5, 12, 15, 21, 24	7, 9, 14, 17	18, 24	13, 14, 19, 21

En cuanto al último punto consultado a los jueces, el “factor o dimensión” al que pertenece cada ítem, se puede observar, en cuatro de las cinco dimensiones, una alta coincidencia. Es decir que los jueces, en su mayoría, ven adecuada la estructura interna de la escala y la correspondencia de los ítems a esas dimensiones. A continuación el cuadro describe lo comentado anteriormente.

Tabla 11. Comparación de las dimensiones según la opinión de los jueces y la escala teórica

Dimensiones	Ítems según jueces	Según la escala de Chen y Starosta	Ítems comunes	Cant. de ítems comunes	% de coincidencia
Implicación en la interacción	21, 23	1, 11, 13, 21, 22, 23, 24	21, 23	2	28,57%
Respeto por las diferencias culturales	2, 6, 8, 11, 13, 16, 18, 20	2, 7, 8, 16, 18, 20	2, 8, 16, 18, 20	5	83,33%
Confianza en la Interacción	3, 5, 10, 15	3, 4, 5, 6, 10	3, 5, 10	3	60%
Disfrute de la Interacción	1, 4, 7, 9, 12, 22, 24	9, 12, 15	9, 12	2	66,67%
Atención en la interacción	14, 17, 19	14, 17, 19	14, 17, 19	3	100%

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la prueba piloto (Fase II) que también, al igual que la revisión lógica, permite repensar algunas situaciones que podrían aportar mejoras en el instrumento definitivo. Los resultados obtenidos permiten realizar las siguientes apreciaciones:

En el análisis de ítems no ha habido situaciones muy extremas, pero igualmente se recomienda revisar los ítems 5, 9, 14 y 21, con lo cual se mejoraría la validez interna del instrumento.

La variabilidad expresada en dicho coeficiente, tanto en los comités de jueces y como en la prueba piloto, muestra que las respuestas obtenidas son, en su mayoría, homogéneas. Situación que sugiere una buena comprensión de las preguntas o ítems por parte de las personas participantes.

La fiabilidad de la escala es buena. De acuerdo al Coeficiente Alpha de Cronbach obtenido (0,767) se puede considerar que la escala adaptada a la lengua castellana y a los giros culturales es un instrumento fiable, lo cual permite su utilización posterior.

En cuanto a los factores obtenidos por el método de Análisis de Componentes Principales, para corroborar la validez del constructo, se pueden observar seis factores. No coinciden exactamente con los que presenta la escala original, que son cinco, pero en algunos de ellos existen coincidencias de ítems comunes por factores, situación que propicia cierta semejanza con la original. De todos modos la mejora de la redacción de algunos ítems podría favorecer la comprensión de los mismos y así también mejorar su distribución factorial.

Con respecto a los factores expresados en la escala original se pueden observar algunas coincidencias, lo cual se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla 12. Comparación de la composición de las dimensiones teóricas y las dimensiones obtenidas del análisis factorial

Comparación entre Factores de la Escala Original y la Prueba Piloto		
Factores e ítems de la Prueba Piloto	Factores e ítems "comunes" según Escala Original	Porcentaje de coincidencia
Factor 1: 9, 12, 15, 18, 20, 22	Factor 4: 9, 12, 15	50%
Factor 2: 1, 10, 13, 14, 23	Factor 1: 1, 13, 23	60%
Factor 3: 8, 11, 17, 19	Factor 5: 17, 19	50%
Factor 4: 2, 4, 16, 24	Factor 2: 2, 16	50%
Factor 5: 3, 5	Factor 3: 3, 5	100%
Factor 6: 6, 7, 21	No coincide con ninguno en particular	0%



Por último, a continuación, se puede observar el instrumento definitivo que recoge las revisiones sugeridas. En negrita se presentan los ítems mejorados. También se debe destacar que se ha visto pertinente cambiar el orden del ítem 14 para mantener distancia entre preguntas semejantes, por lo cual se ha introducido en el quinto lugar haciendo variar hacia abajo el orden de los ítems entre el 5 y el 13.

ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

A continuación lee cada una de las frases que aparecen y de acuerdo a **tu primera impresión**, marca con una **X** el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las frases. Te recuerdo que no hay respuestas buenas ni malas.

1= TOTALMENTE EN DESACUERDO, 2= EN DESACUERDO, 3= NO ESTOY SEGURO, 4= DE ACUERDO, 5= TOTALMENTE DE ACUERDO

Nº	Ítems	1	2	3	4	5
1	Me gusta relacionarme con personas de otras culturas.					
2	Creo que las personas de otras culturas tienen una mentalidad muy cerrada.					
3	Cuando me relaciono con personas de culturas diferentes me siento bastante seguro de mí mismo.					
4	Me es difícil hablar con personas de otras culturas, aun conociendo su idioma.					
5	Tengo una actitud más observadora y atenta cuando me relaciono con personas de otras culturas que cuando lo hago con personas de mi propia cultura.					
6	Cuando me relaciono con personas de otras culturas siempre sé qué decir.					
7	Soy igualmente sociable con personas de mi propia cultura que con personas de otras culturas.					
8	Me produce tensión el relacionarme con personas de otras culturas.					
9	Respeto los valores de las personas de otras culturas.					
10	Me resulta incómodo trabajar o compartir otros espacios (p. ej. el ascensor) con personas de diferentes culturas.					
11	Creo que tengo habilidades para relacionarme con personas de una cultura diferente a la mía.					
12	Cuando conozco a alguien de otra cultura intento que no me influyan las ideas preconcebidas o los prejuicios que yo pueda tener acerca de su cultura.					
13	Con frecuencia no me siento a gusto cuando estoy con personas de otras culturas.					
14	Me considero una persona de mente abierta a las diferencias culturales.					
15	Cuando me relaciono con personas de otras culturas que hablan otra lengua, creo que no sé comunicarme suficientemente bien con ellos.					
16	Respeto la forma de comportarse de las personas de otras culturas.					
17	Cuando me relaciono con personas de otras culturas, intento estar lo más atento posible a sus explicaciones, para poder entenderlas correctamente.					
18	Normalmente acepto mejor las opiniones de las personas de mi propia cultura que las opiniones de las personas de otras culturas.					
19	Cuando me relaciono con personas de otras culturas creo que me doy cuenta claramente de las pequeñas diferencias de significado que pueden tener las palabras o las ideas.					
20	Creo que mi cultura es mejor y más abierta que otras culturas.					
21	Normalmente, cuando me relaciono con personas de otras culturas, suelo ser bastante positivo con ellos para mostrarles interés y atención.					
22	En general, intento evitar las situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas.					
23	Cuando converso con una persona de otra cultura, trato de mostrarle que le comprendo, a través de palabras o gestos.					
24	Me gustan las personas de culturas diferentes porque las encuentro muy interesantes.					

VII. Bibliografía

398



AGUADED, E. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. Actas del V Congreso Internacional "Educación y Sociedad: Retos del s. XXI" (pp. 1-8). Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

BARTOLOMÉ, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón. Revista de Pedagogía*. Vol. 56. No. 1. Madrid: Sociedad española de pedagogía. Pp. 65-79.

BARTOLOMÉ, M., (2002). *El reto de las migraciones en sociedades multiculturales, desde la perspectiva de la educación*. Cátedra Pedro Poveda. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

BELAY, G. (1993). Toward a paradigm shift for international communication: new research directions. *Communication Yearbook*, 16, 437-457.

BENNETT, J. M. (1986). A Developmental Approach to training For Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.

CHEN G.M. Y STAROSTA W. (1996). Intercultural communication competence: a synthesis. *Communication Yearbook* 19, Pp. 353-383.

CHEN G.M. Y STAROSTA W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.

CRUZ ROJA ESPAÑOLA (2005). *Pistas metodológicas para la sensibilización intercultural y el empleo. Guía de sensibilización*. Departamento Intervención social-Plan de empleo. Oficina Central Madrid: Cruz Roja.

DE SANTOS VELASCO, F. (2004). *Desarrollo de la Competencia Intercultural en Alumnado Universitario: Una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*. Tesis Doctoral. Mide. UB. Barcelona.

DEL RINCÓN, D. (1995). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

GARCÍA, J. (2004). Fenómenos migratorios, multiculturalidad y educación: perspectiva comparada. *Revista de Pedagogía*. Vol. 56. No. 1. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. Pp. 129-140.

HAMMER, M. R., BENNETT, M. J., Y WISEMAN, R. L. (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27, 421-443.



JORNET, J. M. (1989). Proyecto Docente e Investigador para acceso a Profesor Titular de Universitat de Valencia: Universitat de Valencia. (Por cortesía del autor).

JORNET, J.M. (2009). MAVACO: *Modelos de análisis de variables de contexto para la evaluación de sistemas educativos*. Memoria Técnica, Ref. EDU2009-13485. Madrid: MICINN.

JORNET, J.M. (2010). *Dimensiones docentes y Cohesión Social. Reflexiones desde la evaluación*. Ponencia invitada en el II Coloquio de la Red Iberoamericana de investigadores sobre Evaluación de la Docencia. Septiembre, Valencia, (aceptado y pendiente de publicación en la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, RIEE).

KALTON, G. (1983). *Introduction to survey sampling*. Beberly Hills, California Sage University Papers.

RUIZ-BERNARDO, M. P. (2012). Estudio documental del constructo sensibilidad intercultural en las políticas y prácticas socio-comunitarias. *Pulso*, v. 35, 31-47.

SANHUEZA, S. Y CARDONA, M. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aula culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*. 27 (1), 247-262.

VILÀ, R. (2003). La competencia comunicativa intercultural en educación secundaria obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. En Soriano-Ayala (Coord.), *Perspectivas Teórico-Prácticas de la educación intercultural* (pp.103-112). Almería: Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería.

VILÀ, R. (2005). "*La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*" Tesis Doctoral. Facultat de Pedagogia Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Universidad de Barcelona.

VILÀ, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa Vol. 24, n.º 2, págs. 353-372*

Anexo 1

400

CUESTIONARIO CONSULTA DE JUECES

El material que a continuación le presentamos es una adaptación de la escala de Sensibilidad Intercultural (Chen y Starosta, 2000) al castellano y a la población adulta de Castellón.

Este material contiene tres partes:

**PARTE 1: DEFINICIÓN DEL CONSTRUCTO**

La sensibilidad intercultural (*intercultural sensitivity*) se basa en que una persona competente interculturalmente es capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales.

(Chen y Starosta, 1996).

PARTE 2: TABLA DE CRITERIOS PARA LA VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS

1- CALIDAD DEL ÍTEM	La formulación del ítem está: ¿Libre de material irrelevante?: 1- Sí 2- No
2- PERTINENCIA	El ítem es pertinente al constructo, ¿es decir las preguntas hacen referencia a la definición de Sensibilidad Intercultural del punto 1?: ¿En que grado? 1- muy pertinente 2- pertinente 3- poco pertinente
3- RELEVANCIA	¿El ítem mide un aspecto relevante sobre la definición de la Sensibilidad Intercultural del punto 1?. Imagina que solo podrán ser seleccionadas las muy relevantes. 1- muy relevante 2- relevante 3- poco relevante
4- COMPRENSIÓN	1- de fácil comprensión 2- de comprensión media 3- de difícil comprensión
5- DIMENSIÓN ASOCIADA	1- Implicación en la interacción 2- Respeto ante las diferencias culturales 3- Confianza 4- Grado en que se disfruta de la interacción 5- Atención durante la interacción

PARTE 3: TABLA DE ANÁLISIS DE ÍTEMS

Indique en la casilla del criterio el número que considera que representa mejor su valoración. Debajo existe un apartado de observaciones en el que puede sugerir otras formas de reescribir el ítem.

Nº	Ítems	Calidad del ítem	Pertinencia	Relevancia	Comprensión	Dimensión asociada
1	Me gusta relacionarme con personas de otras culturas.					
2	Creo que la gente de otras culturas tiene una mentalidad muy cerrada.					
3	Me siento bastante seguro de mí mismo al interactuar con gente de culturas diferentes.					
4	Me es difícil hablar con personas de otras culturas, aún conociendo su idioma.					
5	Siempre sé qué decir cuando interactuo con gente de otras culturas.					
6	Soy igualmente sociable con personas de mi propia cultura, que con personas de diferente cultura.					
7	Me produce tensión el relacionarme con					



Importancia de las competencias docentes según el profesorado de secundaria de la provincia de Castellón

Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente
lucia.sanchez@uji.es

I. Resumen

404



Como consecuencia de los enormes cambios acontecidos en el panorama educativo y social durante las últimas décadas (auge de las nuevas tecnologías, democratización del acceso a la información, sociedad digital, heterogeneidad en las aulas, etc.), el modelo del profesorado se encuentra en proceso de cambio. Así como antes se consideraba un buen docente a quien sabía enseñar y lograba motivar el interés por aprender los contenidos de una materia determinada, hoy no parece prioritario destacar su preparación científica.

Si se quiere afrontar con éxito las demandas formuladas en este contexto, se tiene que tender hacia un nuevo perfil de profesor, que requiere identificar los elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales que lo conforman. Es decir, un modelo docente basado en competencias.

El presente artículo tiene como objetivo analizar la importancia que el profesorado de secundaria otorga a las competencias docentes, a partir de un modelo propuesto que queda integrado por cuatro dimensiones: competencias disciplinares (saber), metodológicas (saber hacer), sociales (saber estar) y personales (saber ser). Para ello, se llevó a cabo una investigación basada en un estudio de encuesta de carácter descriptivo, en el que participaron 136 docentes de centros de la provincia de Castellón, que representan un total de 23 departamentos didácticos. Los principales resultados ponen de manifiesto que los profesores dan una importancia alta al modelo planteado, si bien las competencias disciplinares siguen teniendo un peso importante. De hecho, se ha podido comprobar que, para los docentes, es más importante dominar los conocimientos de la materia que otras competencias que se perfilan como necesarias para educar a los alumnos del siglo XXI, como las nuevas tecnologías, los idiomas, la atención a la diversidad o el trabajo en equipo.

Palabras clave: competencias docentes, educación secundaria, profesorado, modelo docente, cambio social, estudio descriptivo.

II. Introducción

1. Nuevos retos para el profesorado de secundaria

La preocupación por cómo debe ser y actuar el profesor, y cuáles deben ser las características personales y profesionales que le configuran como profesional son preguntas que hoy, en el siglo XXI continúan abiertas. Y sobre todo en este momento se suma la relevancia que cobra este tema, por las transformaciones que se están llevando a cabo en el sistema educativo y, más concretamente, en la formación docente en nuestro país.



Y es que son numerosos los retos que debe afrontar el profesorado de secundaria, fruto de los enormes cambios que se están produciendo en las últimas décadas en el panorama social y educativo, así como la velocidad en los que éstos acontecen. Nos estamos refiriendo a la heterogeneidad de alumnado en el aula (edad, cultura, nivel educativo...), la extensión de la educación obligatoria (hasta los 16 años), la pérdida de autoridad del maestro, el aumento de la conflictividad en el aula, la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la democratización del acceso a la información, la inmersión en la era digital, el avance hacia una sociedad cada vez más globalizada, por destacar algunos de los más relevantes.

De este modo, para superar la crisis educativa, se debe apostar por una renovación que supone: la participación de la comunidad entera en la educación, la conversión de las escuelas en espacios de descubrimiento, la alfabetización en medios, el abandono de la masificación propia de la era industrial, la renovación tecnológica y la redefinición de un nuevo rol de profesorado (Pérez Tornero, 2000), siendo este último aspecto sobre el que centramos el contenido del presente artículo.

Esteve (2003) plantea que los profundos procesos de cambio acontecidos en los últimos treinta años y la gran transformación de los sistemas educativos han supuesto problemas nuevos que aún no se ha logrado asimilar, llegando a producirse una auténtica *revolución educativa*. Ello ha generado a la reflexión sobre la concepción del profesorado, su rol así como las características personales y habilidades que debe poseer y/o desarrollar en este nuevo contexto.

Así, uno de los dilemas a lo que se enfrentan los docentes de hoy es que la transmisión rutinaria de conocimientos y la enseñanza de los contenidos de la materia no parece ser suficiente, ya que se requiere la puesta en práctica de otras capacidades (no vinculadas exclusivamente al ámbito científico o disciplinar) y una nueva concepción de la formación, tanto inicial como permanente. Este nuevo enfoque está siendo abordado por expertos¹ e instituciones tanto en nuestro país como a escala internacional.

En un informe reciente de la OCDE (2012) titulado *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century*, se afirma que es necesario redefinir numerosos elementos de los sistemas educativos actuales y se asegura que gran parte de los problemas de la enseñanza en la actualidad se centran en la dificultad de contar con profesores bien preparados, siendo por tanto, la formación docente un elemento clave a desarrollar y potenciar en el siglo XXI.

En España, el Ministerio de Educación y Cultura (2004), en un informe previo a la aprobación de la LOE, ya ponía de manifiesto que en esta revolución educativa de hoy no sirve el diseño y aplicación de soluciones únicas ni idénticas para todos. Y además, manifestaba que

¹ Todos los sustantivos masculinos utilizados en el presente trabajo se han de considerar como genéricos y no como referencia exclusiva a un sexo.



abordar la enseñanza “desde la pluralidad, desde una educación total y desde la situación de cada centro escolar, exige del profesorado un mayor esfuerzo, más dedicación y una mejor formación” (MEC, 2004:108).

No obstante, hay expertos del sector que no sólo advierten retos vinculados a la formación del profesorado, pues también relacionan la deficiente preparación de los alumnos españoles de hoy en día (evaluado a través de las conocidas pruebas PISA) con la manera en la que los profesores dan las clases y su modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho en otros términos. No es que nuestros alumnos estén peor preparados y menos motivados que los de otros países (Hernández, 2006), sino que los profesores no les enseñan a “utilizar lo que han aprendido en situaciones usuales de la vida cotidiana” (Rico, 2005:13). Lo que se aprende sirve para pasar exámenes y lograr títulos, pero no “para actuar como ciudadanos informados, reflexivos y consumidores inteligentes” (Rico, 2005:15), que es lo que se está demandando en el contexto actual.

Y el hecho de que los alumnos consigan estar preparados para estas nuevas exigencias educativas, pasa por un profesorado que disponga de las aptitudes necesarias para saber enseñar y educarles ante los retos del siglo XXI. Esto plantea, en definitiva, la necesidad de concebir al docente bajo otro modelo, en el que se identifiquen los elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales que lo conforman: un modelo docente basado en competencias.

2. Hacia un modelo docente basado en competencias

En las dos últimas décadas ha irrumpido con fuerza en la educación esta nueva palabra clave, las competencias, término al que hemos ido haciendo referencia a lo largo del artículo para referirnos a diferentes cualidades o características del profesorado.

¿Pero qué son las competencias? Existen varios enfoques y definiciones del concepto de competencia. Tras una revisión de la literatura sobre el tema en relación al significado de competencia, lo primero con lo que nos encontramos es que no existe una definición generalmente aceptada. Se trata de un término polisémico, multidimensional y globalizado.

No obstante, una aproximación de definición de competencia podría ser el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, de manera coordinada, conducen a desempeñar exitosamente una tarea. Además, a partir de una serie de definiciones recopiladas sobre el término, se puede extraer una síntesis de los elementos comunes en las mismas:

- Se trata características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo.



- Están relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se manifiestan, por tanto, en la acción.
- Logran resultados en diferentes contextos y, por ello, no son características estables.
- Son transferibles, en el sentido de que el sujeto las puede aplicar a cualquier actividad, sector o función.
- Son susceptibles de ser entrenadas y desarrolladas a partir de programas de formación.

Así pues, bajo este nuevo enfoque, el paradigma educativo tradicional, que ha tendido a privilegiar el conocimiento disciplinar o saber, parece vislumbrarse como insuficiente o con fecha de caducidad, tal y como se ponía de manifiesto en el apartado anterior. Si nos remitimos al informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, coordinado por Jacques Delors (1996), en él se nos indica que la misión de educar debe organizarse alrededor de cuatro aprendizajes de las competencias profesionales y sociales a lo largo de la vida de una persona: el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser. Ello conlleva el abandono del modelo de profesor transmisivo y la sustitución por un perfil docente basado en la integración de estas competencias.

Bajo esta nueva concepción, la educación se comprende como la integración en un todo de estos cuatro pilares, que Tribó (2008) lo relaciona con las competencias de un profesor: la competencia disciplinar (saber), la competencia metodológica (saber hacer), la competencia social (saber estar) y la competencia personal (saber ser). Esta autora cuando habla de competencia se refiere a la capacidad de aplicar de manera coordinada “conocimientos de diferentes tipologías para resolver situaciones profesionales concretas” (p.197).

Revisando las aportaciones de otros autores (Braslavsky, 1999 y Perrenoud, 2001) se extrae que ambos expertos coinciden en las siguientes competencias profesionales del docente: actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas, con principios éticos sólidos y con consistente formación pedagógica y académica, autonomía personal y profesional. Además de ello, el profesor debe poseer amplia formación cultural, que le permita enfrentar con acierto, seguridad y creatividad los diversos desafíos culturales.

Por otro lado, la Comisión Europea (2004), partiendo de unos principios comunes, definen las siguientes competencias clave para el profesorado de hoy: (1) Trabajar con otros: estar abiertos a trabajar con otros, colaborar y cooperar; (2) Trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información: tener habilidades pedagógicas, buen conocimiento de la materia y hacer uso de la tecnología; (3) Trabajar con y en la sociedad: participar en la comunidad local, preparar personas globalmente responsables.

Además de todo ello, Bar (1999) planteaba que de ahora en adelante se exigirá al docente enfrentarse ante situaciones difíciles y complejas, derivadas del cambio social que anteriormente describíamos. Además, en la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos, los docentes deberán adaptar sus competencias y estar abiertos a aprender, puesto que hay pocos conocimientos que sirvan para toda la vida.

III. Objetivos

A tenor de lo planteado en el marco teórico donde se manifiesta una demanda del perfil docente de secundaria basado en competencias y la importancia que dicho perfil debe tener en la formación del profesorado, se ha considerado abordar un estudio empírico con el objetivo de analizar la importancia que el colectivo de docentes de la provincia de Castellón otorga al conjunto de competencias planteado.

Los objetivos específicos asociados a la cuestión planteada y que guían el estudio, se concretan en las siguientes líneas:

1. Describir la importancia que los profesores de Castellón otorgan a las competencias.
2. Determinar si existen diferencias en la importancia percibida en función de la tipología de competencia (disciplinarias, metodológicas, sociales y personales).

IV. Material y método

La metodología utilizada se basa en un estudio de encuesta de carácter descriptivo. En el mismo, se ha utilizado como instrumento de recogida de datos un cuestionario diseñado ad hoc dirigido a una muestra de profesores de la provincia de Castellón. El cuestionario se ha distribuido en formato papel y digital, siendo este último posible a través de la aplicación *Google Docs*. En el cuestionario se pueden diferenciar dos partes:

En la primera parte, aparecen cinco preguntas que nos ayudan para la segmentación de resultados. Se trata de variables moduladoras que pueden condicionar la conducta del profesorado.

Por un lado, se pregunta acerca de la caracterización del instituto al que pertenece el docente, a través de: “Localización del centro” (Castellón capital, interior o litoral) y “Tamaño del centro” (según el número aproximado de alumnos: Menos de 500; Entre 500 y 1.000; Más de 1.000). Por otro, se incluyen cuestiones para obtener información sobre el profesor: Nivel en el que imparte clases (ESO, Bachillerato, Ciclos



formativos, Escuela Oficial de Idiomas), “Departamento al que pertenece”, “Años de experiencia” y “Edad”.

En la segunda parte, aparecen 44 ítems a los que se debe contestar mediante una escala de tipo Likert con cuatro niveles de respuesta, según el grado de importancia (siendo 0, nada importante y 3, muy importante). Los ítems son competencias que han sido adaptadas del trabajo de Tribó (2008) y bajo el modelo holístico (que integra rasgos personales y conductas del profesor). Están organizadas en cuatro dimensiones (ver tabla 1): competencias disciplinares (saber), competencias metodológicas (saber hacer), competencias sociales (saber estar) y competencias personales (saber ser).

La elección de la propuesta de Tribó en nuestro estudio reside en que, frente a todas las clasificaciones consultadas, la de esta autora está fundamentada en un informe de gran relevancia de la UNESCO (coordinado por Jacques Delors) y las competencias están enfocadas al ámbito profesional de la educación y, más concretamente, al nivel de Secundaria (por tanto, igual que el enfoque de la investigación).

Tabla 1. Dimensiones y número de ítems vinculados a las competencias del cuestionario

Dimensiones	Ítems
Competencias disciplinares (saber)	10
Competencias metodológicas (saber hacer)	17
Competencias sociales (saber estar)	9
Competencias personales (saber ser)	8

El proyecto se ha dirigido a profesores de Castellón capital y provincia, de todos los departamentos didácticos, que imparten clases en los niveles de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos y Escuela Oficial de Idiomas (para simplificar la terminología, agrupamos los mismos bajo la denominación genérica de “Secundaria”). En relación a los departamentos didácticos, el análisis se ha realizado a partir de la agregación de la información en especialidades (pasando de 23 a 9 áreas), tomando como referencia el criterio de clasificación utilizada para el Máster en Profesor de la Universidad Jaime I.

Se ha abarcado profesores de todo el rango de edad posible y con diferentes años de experiencia en la docencia. Para ello se solicitó la colaboración del CEFIRE de Castellón que colaboró en la distribución del cuestionario entre los profesores de secundaria. La muestra es significativa al 99% con un margen de error de $\pm 0,25$.

Los resultados de nuestra investigación provienen de una encuesta respondida durante el periodo abril-junio 2012 por un total de 136 docentes (ver tablas 2, 3 y 4).

Tabla 2. Distribución de la muestra por edad y experiencia docente

Variable	N	Media	Mín.	Máx.	Sx	CV
Edad	135	46,22	27,00	62,00	7,35	15,90
Años docencia	134	17,12	1,00	37,00	8,17	47,74

Número de respuestas (N), valor promedio (Media), valor mínimo (Mín.), valor máximo (Máx.), desviación típica (Sx) y coeficiente de variación (CV).

**Tabla 3.** Distribución de la muestra por especialidades

Especialidad	%	N esp.	N dpto.
Ciencias Experimentales y Tecnología	39,71	54	Biología-Geología (20), Física-Química (19), Naturales (5), Tecnología (5), Informática (4) y Electrónica (1)
Lenguas	22,06	30	Castellano (10), Inglés (9), Valenciano (7) Español-extranjeros (2), Árabe (1) y Francés (1)
Matemáticas	10,29	14	Matemáticas (14)
Orientación	8,09	11	Orientación (11)
Ciencias Sociales y Humanidades	6,62	9	Sociales (4), Economía (1), Historia (1) y Filosofía (3)
Formación Profesional-administración	2,21	3	Administración y gestión (2) y FOL (1)
Dibujo	1,47	2	Dibujo (2)
Educación Física	0,74	1	Educación Física (1)
Música	0,74	1	Música (1)
<i>Respuestas en blanco</i>	8,09	11	En blanco (11)

Porcentaje (%), número de respuestas por especialidad (N esp.) y número de respuestas por departamento (N dpto.)

Tabla 4. Distribución de la muestra por niveles

Niveles	% (*)	N (*)
ESO	47,17	100
Bachillerato	41,51	88
Ciclo Formativo	7,55	16
Escuela Oficial de Idiomas	3,77	8

Porcentaje (%) y número de respuestas (N)

(*)Nota: Hay profesores que imparten clases en varios niveles.



En cuanto a las características de los centros, las respuestas obtenidas se encuentran distribuidas entre las variables disponibles, si bien existe una importante representación de centros medianos y localizados en la ciudad de Castellón (ver tablas 5 y 6).

Tabla 5. Tamaño del centro

Niveles	%	N
Grande (Más de 1.000 alumnos)	33,08	45
Mediano (Entre 500 y 1.000 alumnos)	53,68	73
Pequeño (Menos de 500 alumnos)	13,24	18

Porcentaje (%) y número de respuestas (N)

Tabla 6. Localización del centro y desglose por tamaño

Niveles	%	N
Castellón capital	Total: 45,59	Total: 62
	Grande:58,06 Mediano:38,71 Pequeño:3,23	Grande:36 Mediano:24 Pequeño:2
Litoral	Total: 38,24	Total: 52
	Grande:9,62 Mediano:76,92 Pequeño:13,46	Grande:5 Mediano:40 Pequeño:7
Interior	Total: 16,18	Total: 22
	Grande:18,18 Mediano:40,91 Pequeño:40,91	Grande:4 Mediano:9 Pequeño:9

Porcentaje (%) y número de respuestas (N)

V. Resultados

A continuación, procederemos a describir los resultados de la investigación, a partir del procesamiento de las respuestas del cuestionario con el programa estadístico SPSS 19.0 para Windows y Microsoft Excel, siguiendo el orden de los objetivos planteados para el estudio.



1. Descripción de la importancia que otorgan los profesores a las competencias

Para describir la importancia que los profesores encuestados otorgan a las competencias, nos apoyamos de los indicadores descriptivos calculados (tabla 7).

Tabla 3.7. Descriptivos básicos por ítems de competencias

Ítem	N	Med.	Sx	CV
1.1. Conocer los contenidos de la materia que imparto	136	2,93	0,28	9,49
1.2. Estar actualizado sobre las novedades en la materia	135	2,79	0,43	15,41
1.3. Conocer la historia y evolución de la materia de la que soy profesor	135	2,32	0,70	30,09
1.4. Saber transferir mis conocimientos para que el alumno aprenda	135	2,96	0,23	7,64
1.5. Saber planificar y organizar los contenidos	136	2,87	0,33	11,57
1.6. Tener formación en pedagogía y psicología aplicada a jóvenes	135	2,25	0,77	34,22
1.7. Conocer estrategias educativas innovadoras	135	2,42	0,66	27,40
1.8. Conocer las TIC (nuevas tecnologías, Internet)	135	2,50	0,56	22,32
1.9. Tener alto nivel de competencia lingüística en lenguas oficiales	136	2,35	0,71	30,00
1.10. Conocer una lengua extranjera para poder dar clases (inglés)	134	1,58	0,89	56,14
2.1. Gestionar el clima del aula (ambiente de trabajo, confianza...)	135	2,89	0,32	10,90
2.2. Aplicar estrategias para que los alumnos trabajen en grupo	135	2,30	0,72	31,48
2.3. Fomentar dinámicas para la cohesión de la clase	136	2,49	0,63	25,38
2.4. Dar respuesta a los problemas de diversidad en el aula	133	2,57	0,54	21,05
2.5. Elaborar propuestas para alumnos con necesidades educativas	132	2,37	0,62	26,29
2.6. Saber resolver conflictos dentro del aula	133	2,78	0,41	14,89
2.7. Desarrollar tutorías y saber orientar académica y profesionalmente	134	2,37	0,66	27,72
2.8. Introducir elementos de mejora, tras reflexión sobre mi práctica	136	2,72	0,50	18,27
2.9. Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales	133	2,67	0,57	21,50
2.10. Utilizar diferentes técnicas y sistemas de eval. del alumnado	135	2,44	0,57	23,32
2.11. Explorar conocimientos previos del alumno mediante eval. inicial	132	2,23	0,72	32,24
2.12. Realizar un seguimiento del grado de aprendizaje de los	132	2,49	0,59	23,

alumnos				53
2.13. Utilizar la evaluación como herramienta de mejora de aprendizaje	135	2,47	0,64	26,07
2.14. Diseñar una programación didáctica	135	2,19	0,71	32,60
2.15. Saber elaborar materiales didácticos	136	2,46	0,70	28,37
Tabla 3.7. Descriptivos básicos por ítems de competencias (cont.)				
Ítem	N	Med.	Sx	CV
2.16. Dominar las TIC para utilizarlas como recurso en clase	135	2,40	0,61	25,54
2.17. Educar al alumnado para la información y comunicac. tecnológica	135	2,31	0,64	27,71
3.1. Dinamizar el alumnado para construir reglas de convivencia	135	2,50	0,58	23,36
3.2. Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica	135	2,57	0,61	23,54
3.3. Tener una actitud colaborativa con la comunidad educativa	134	2,54	0,56	21,93
3.4. Trabajar en equipo con otros profesionales	135	2,47	0,60	24,13
3.5. Participar en los proyectos del centro	134	2,24	0,66	29,55
3.6. Facilitar la comunicación con alumnos y familias	134	2,54	0,58	22,99
3.7. Respetar y saber aplicar la normativa del sistema educativo	136	2,39	0,65	27,03
3.8. Fomentar la relación del centro educativo con agentes del entorno	132	2,27	0,65	28,72
3.9. Participar en proyectos de investigación educativa	136	2,10	0,69	32,71
4.1. Tener un buen conocimiento de mi mismo y de mis capacidades	136	2,68	0,53	19,63
4.2. Saber tomar decisiones individualmente	135	2,70	0,51	18,81
4.3. Asumir responsabilidades en el centro y liderazgo, si es necesario	134	2,41	0,60	25,02
4.4. Fomentar un clima de respeto y la libertad de expresión	133	2,83	0,40	14,10
4.5. Tener autocontrol y equilibrio emocional, resistente a la frustración	136	2,83	0,38	13,29
4.6. Educar en valores a los alumnos (y ser consciente de ello)	136	2,74	0,47	17,19
4.7. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuado	136	2,64	0,53	19,92
4.8. Mostrar capacidad de relación y comunicación	136	2,64	0,50	18,83
Total		2,50	0,57	23,68

Número de respuestas (N), valor promedio (Med.), desviación típica (Sx) y coeficiente de variación (CV)

En base a la escala Likert utilizada en el cuestionario, se ha tomado como referencia para la interpretación de los datos promedio la siguiente valoración (tabla 8):

Tabla 8. Escala de valoración de resultados (datos promedio)

Resultado	Grado de importancia
[0 - 0,50]	Muy bajo
[0,51 - 1,00]	Bajo
[1,01 - 1,50]	Medio-bajo
[1,51 - 2,00]	Medio-alto
[2,01 - 2,50]	Alto
[2,51 - 3,00]	Muy alto

Los resultados arrojan que la media obtenida del total de la muestra (en todos los ítems consultados) se sitúa en torno al 2,50, lo que viene a indicar que, en general, los profesores dan una importancia alta al conjunto de las competencias.

También conviene señalar que la desviación típica de todas las respuestas es de 0,57, que relacionado con el coeficiente de variación (23,68) nos indica que hay una dispersión baja en las respuestas, por lo que las respuestas medias de los encuestados son bastante homogéneas (hay un grado de acuerdo importante).

Ahora bien, si centramos el análisis a nivel individual por competencia, el ítem más valorado por los encuestados es saber transmitir los conocimientos (2,96), mientras que el menos valorado es conocer una lengua extranjera (1,58).

Por otro lado, si nos fijamos en las respuestas de los ítems dentro de cada dimensión de las competencias, los resultados más destacados se presentan en las siguientes líneas:

- En el bloque de competencias disciplinares, vinculadas al saber, las más valoradas son las relativas a conocer los contenidos (2,93) y saber transmitirlos a los alumnos (2,96). Sin embargo, las menos valoradas son el conocimiento de una lengua extranjera (1,58) y tener formación en pedagogía sobre jóvenes (2,25), si bien la dispersión de respuestas es alta (superior a 33%), por lo que se puede asumir que hay cierto desacuerdo en las respuestas de ambos ítems por parte de los profesores.
- El apartado de competencias metodológicas, relacionadas con el saber hacer, cuenta como competencia más valorada en importancia la de saber gestionar el clima del aula (2,89), vinculada a aspectos como el ambiente de trabajo, la confianza, el diálogo profesor-alumno. Por otro lado, piensan que tienen menos importancia saber programar una unidad didáctica (2,19) o



explorar los conocimientos previos del alumno (2,23), si bien conviene recordar que todas las de este grupo tienen una importancia alta para los profesores.

- En lo que respecta a las competencias sociales o del saber estar, otorgan la mayor importancia a potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica (2,57), mientras que las menos importantes del grupo son la participación en proyectos, ya sea los vinculados a investigación educativa (2,10) o los que promueve internamente el centro (2,24).
- Por último, el grupo de competencias personales o denominadas del saber ser, han sido valoradas prácticamente todas -a excepción de la asunción de responsabilidades en el centro (2,41)- con una importancia muy alta, entre las que destaca el fomento de un clima de respeto (2,83) el autocontrol y equilibrio emocional del profesor (2,83), y la educación a alumnos en valores (2,74).

También conviene reflejar los bajos resultados que han obtenido las competencias relativas a la competencia digital (ítems 1.8, 2.16 y 2.17) y a la atención a la diversidad (ítems 1.6, 2.4 y 2.5) que tanta demanda están teniendo en el actual contexto social, inmersos en la sociedad de la información y con aulas muy heterogéneas. Aunque el valor absoluto en promedio es alto (comprendido entre 2,01-2,50), son inferiores a la media del total de respuestas (2,50) y significativamente menos importantes que algunas de las competencias basadas en conocimientos (ítems. 1.1, 1.2 y 1.4, como ejemplos más destacables).

2. Comprobación de si existen diferencias en la importancia percibida en función de la tipología de competencia (dimensión)

En un segundo nivel de análisis se ha comprobado las medias en muestras relacionadas para detectar si hay alguna dimensión de competencia (saber, saber hacer, saber estar, saber ser) que se considera más importante que otra. Para ello, se ha procedido en primer lugar, a comparar las medias por dimensión de competencia (ver tabla 9).

Tabla 9. Descriptivos básicos por dimensión de competencia

Dimensión	Media	Sx	CV
Saber	2,50	0,30	12,12
Saber hacer	2,48	0,40	16,03
Saber estar	2,40	0,42	17,31
Saber ser	2,68	0,32	11,98

Valor promedio (Media), desviación típica (Sx) y coeficiente de variación (CV)

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el grupo de competencias más valoradas por los encuestados corresponden a las del grupo saber ser (con una media de 2,68), relacionadas con aspectos personales del profesor, de carácter psicológico-emocional, y sus valores. En segundo lugar de importancia se encuentran las vinculadas a los conocimientos del docente (saber; 2,50) a las que le siguen las metodológicas (saber hacer; 2,48) y sociales (saber estar; 2,40).

Seguidamente, se ha analizado si la diferencia percibida entre competencias es significativa (ver tabla 10) y, en caso afirmativo, se ha comparado cada grupo de competencias a través de su valor promedio.

Tabla 10. Pruebas de muestras relacionadas

Dimensión	N	Sig.
Saber – Saber Hacer	135	,401
Saber – Saber Estar	135	,001
Saber – Saber Ser	135	,000
Saber Hacer– Saber Estar	135	,000
Saber Hacer – Saber Ser	135	,000
Saber Estar– Saber Ser	135	,000

Número de datos (N), significación (Sig.)

Los datos recogidos ilustran que existen diferencias significativas, con un nivel de confianza del 99%, en todas las combinaciones de competencias comparadas, a excepción de *saber-saber hacer* en el que no se aprecian diferencias.

Esta información parece indicarnos que el profesor valora, sobre todo, el conocimiento de su materia y la manera de saber gestionar el aula y a sí mismo.

VI. Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se ha puesto de manifiesto la importancia de un modelo docente basado en competencias en Educación Secundaria, que dé respuesta a las demandas sociales y educativas de hoy en día. Y es que, ante los numerosos retos sociales y educativos planteados, no se puede mirar hacia otro lado y hacer como si no pasara nada. Los profesores tienen que adaptarse e ir abandonando el modelo transmisivo, en el que se privilegia los conocimientos teóricos, en detrimento de otras habilidades.

La sociedad actual requiere más que nunca el desarrollo de capacidades y actitudes en los individuos para que sepan aprender a lo

largo de la vida, en situaciones cada vez más cambiantes, complejas e inciertas. Por ello, los docentes tienen que estar preparados para formar a los alumnos del siglo XXI a desenvolverse con éxito en tales contextos.

Este cambio de paradigma educativo, recogido en el marco teórico del estudio, propicia el surgimiento de un nuevo perfil de profesor y la recomendación de ir abandonando el modelo tradicional de especialista de la materia que se preocupa fundamentalmente por enseñar contenidos. Este modelo propuesto, amparado por numerosos expertos en la materia, está basado en un conjunto de competencias que, por sintetizar, suponen la integración coordinada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que conducen a desempeñar exitosamente una tarea.

Así pues, partiendo de este planteamiento, se ha abordado un estudio empírico con el objetivo principal de analizar la importancia que los profesores de secundaria de la provincia de Castellón otorgan a las competencias, organizadas en cuatro dimensiones, siguiendo con la propuesta de Tribó (2008): disciplinar (saber), metodológica (saber hacer), social (saber estar) y personal (saber ser).

A tenor de los resultados obtenidos en la investigación, se recogen en las siguientes líneas las principales conclusiones:

- Los profesores de secundaria le dan gran importancia a las competencias, ya que la puntuación media total obtenida se sitúa en el extremo superior de la escala de valoración (2,5 sobre 3,0). Además, hay un grado de acuerdo muy alto en todas las respuestas; únicamente en dos de ellas se han observado discrepancias entre los docentes (tener conocimientos de una lengua extranjera y formación en psicología para jóvenes).
- Analizando los resultados por grupos de competencias, se obtiene que lo que más valoran los encuestados en un profesor son las competencias personales, ligadas a rasgos psicológicos (el autocontrol, sus valores o la capacidad para tomar decisiones, etc.). Por detrás de las mismas, en orden de importancia, se sitúan las disciplinares, las metodológicas y las sociales.
- Estos resultados podrían hacernos suponer que los profesores consultados estarían de acuerdo con la popular frase que dice: “un profesor enseña más por lo que es que por lo que sabe”. Sin embargo, la misma no se podría defender completamente pues las competencias vinculadas a los conocimientos (disciplinares), son también muy valoradas.

Esto se evidencia de manera más clara mediante el análisis complementario realizado, en el que la valoración se realiza a nivel individual de competencia. Así, del total de los 44 ítems que



forman el cuestionario, las competencias a las que los docentes otorgan más importancia son: conocer los contenidos de la materia y saber transferirlos a los alumnos. Por tanto, el modelo tradicional de profesor basado en transmisión de conocimientos parece que continúa teniendo mucha relevancia entre el profesorado.

- De la idea subyacente en el párrafo superior, se desprende que el colectivo de profesores opina que otras competencias -necesarias para superar el cambio social y educativo-, si bien son vistas como importantes, no son, a su criterio, tan necesarias como las que se refieren a saber los contenidos de la asignatura. De esta manera, la innovación educativa, enseñar a través de las TIC, el plurilingüismo, estrategias para el trabajo en equipo o la atención a la diversidad, tienen una valoración inferior que las mencionadas en el grupo de disciplinas.
- Asimismo, el hecho de que las competencias sociales constituyan la dimensión menos valorada puede interpretarse como reflejo de que los profesores trabajan de manera más aislada y no consideran tan importante establecer relaciones sociales con los agentes de la comunidad educativa (equipo docente, familias...) o participar en proyectos del centro.

VII. Bibliografía

BAR, G. (1999): *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú. Recuperado el 20 de mayo de 2012, de: <http://www.oei.es/de/gb.htm>

BRASLAVSKY, C. (1999): «Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores», *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Recuperado el 20 de mayo de 2012, de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>

COMISIÓN EUROPEA (2004): *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*. Bruselas, European Commission. Recuperado el 5 de junio de 2012, de: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana UNESCO, Madrid.



ESTEVE, J.M. (2003): *La tercera revolució educativa: la educació en la societat del coneixement*, Paidós, Barcelona.

HERNÁNDEZ, F. (2006): «El informe PISA: una oportunitat per replantar el sentit del aprendre en la escola secundària». *Revista de Educació*, extraordinari 2006, 357-379.

MEC (2004): *Una educació de qualitat per a tots i entre tots*, Ministeri d'Educació i Ciència, Centre de Publicacions, Madrid.

OCDE (2012): *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century. Lessons from around the world*, OCDE, París.

PÉREZ TORNERO, J. M. (2000): *Comunicació i educació en la societat de la informació*. Paidós, Barcelona.

PERRENOUD, P. (2001): *La formació del docent del segle XXI*. Cinterfor, Montevideo.

RICO, L. (2005): *Pruebas de Matemáticas y de Solución de Problemas. Competencias matemáticas e instrumentos de evaluación en el estudio PISA 2003*. Ministeri d'Educació i Ciència, INECSE, Madrid.

TRIBÓ, G. (2008): «El nou perfil professional de les professores de secundària», *Educació XXI (11)*, 183-209.



Fracaso académico en la universidad: un estudio piloto a través de la complementación metodológica para el análisis de sus posibles causas

José Antonio Rodríguez Morales
Joepuertorico@yahoo.com

I. Resumen

422



El propósito general de la comunicación es pretender aportar una visión aplicada sobre una de las grandes tareas pendientes de la Investigación educativa, a saber, la complementación metodológica y a la vez presentar las posibles causas del fracaso académico en estudiantes de enseñanza universitaria desde la visión del propio alumno.

Los resultados muestran comportamientos diferenciales que pueden pasar inadvertidos al tratarse globalmente estos indicadores de fracaso académico. El análisis estadístico demuestra que pueden distinguirse dos elementos con diferente comportamiento en relación a: Por un lado, los aspectos académicos que se consideran importantes, como son: *los contenidos impartidos en las asignaturas*. Mientras que por otro lado, en el caso particular de asignaturas de bajo rendimiento académico, el contenido no aparece como determinante. Este segundo elemento, parece traer sus propias variables en sí que las diferencian del resto de la titulación, como es *el esfuerzo personal para aprobar*. Estos datos coinciden con los resultados del análisis de la entrevista en profundidad.

Palabras claves: Evaluación de alumnos; Métodos pedagógicos; fracaso académico; fracaso universitario.

Abstract

The general purpose of the communication is giving a vision about the important remaining tasks on the Educative Investigation, so that methodological complementation and the presentation of possible causes of the academic failure with students at university from their own point of view.

The results show differential behaviors which may go unnoticed when they are treated on the whole. The statistic analyzes show that there may be two elements with a different behavior related to: On the one hand, the academic aspects that are considered important like the contents taught in the different subjects. On the other hand, in the particular case of subjects with a low academic efficiency and the content is not determinant. This second element seems to have their own variables that unlike the rest of the titulation like the personal effort to pass. These data coincide with the resultants of the analysis of the interview in a deeply way.

Keywords: Evaluation of students, pedagogical methods, academic failure, university failure.

II. Introducció

423



En las últimas décadas, el tema del éxito y fracaso académico en la Universidad ha sido objeto de muchos análisis que van creando cambios y avances científicos en el marco de las políticas educativas. En el mundo universitario el tema del fracaso académico se ha convertido en una “preocupación prioritaria” tanto en la política institucional educativa, como social.

En los Estados Unidos, bajo la dirección de Bill Clinton, (1999) se pidió al Departamento de Educación que emprendiera acciones destinadas a mejorar las escuelas con bajo rendimiento, pues aproximadamente la mitad de los estudiantes que se matriculan se gradúan y el 50% abandonan, (Gutiérrez *et al.*, 2004 a, b). También en otras zonas de nuestro planeta surge la necesidad de resolver la misma situación. En España, el 30% de los matriculados españoles en la Universidad no terminan los estudios, tal como queda patente en el informe de la UNESCO, (2006, 2009) que a través de la Asociación Internacional de Universidades (IAU) constata esa realidad en 180 países.

Estos sistemas de reformas educativas unen esfuerzos en el problema del fracaso académico y del que se ha presentando una doble vertiente: por un lado, el fracaso en los centros educativos en proporcionar a todos los estudiantes una enseñanza de calidad que no se refleja en los estudiantes. Por otro lado, el fracaso de algunos estudiantes, para garantizar las oportunidades de trabajo en el mercado laboral, es decir, los logros educativos y profesionales no alcanzados en la Universidad (Pozo, 2000, 2008 y Gutiérrez *et al.*, 2004 a, b).

Dadas estas dos vertientes de la reforma educativa, en esta investigación se le da mayor atención a la segunda vertiente. Se tratará de circunscribir a los estudios más recientes y más afines con el sujeto de estudio (estudiante universitario) con el único objetivo de concentrarnos en las posibles causas del fracaso académico en la Universidad y darle así un giro más directo en el que se puedan encontrar nuevos factores que aportan a este fenómeno, ya estudiado, e investigar nuevas perspectivas que, a la luz de los efectos, se presentan al estudiante universitario.

Al seguir esta segunda vertiente, logramos obtener datos a través del informe de datos proporcionados por la Organización para la cooperación y desarrollo económico (OCDE), Cabrera *et al.*, (2006 b) de estudiantes que no alcanzan estos logros, es decir, un 30% y que, en el 2008, (UNESCO 2009), se incrementó esta cifra hasta un 50% de estudiantes que no alcanzan los objetivos educativos en la educación superior. También las propias estadísticas universitarias reflejan porcentajes de hasta un 50% en algunas titulaciones que no alcanzan estos resultados educativos, Rodríguez *et al.*, (2004) y Cabrera *et al.*, (2006 a, b). También Ortega, (2008) afirma este hecho presentando una cifra del 31 %, que constituye la población de 18 a 24 años de los que abandonan la carrera.



Todos estos datos, de ámbito tanto internacional como nacional, nos llevan a plantear o preguntar acerca de las estrategias de mejora que se deberían adoptar para responder a los distintos tipos de dificultades que están presentes en el estudiante frente al fracaso académico.

Esta problemática trae como consecuencia lo que a nivel conceptual se trata de identificar en este proyecto de investigación y que se conoce con el nombre de fracaso académico en la Universidad, (FAU). Buscar los factores que avalen el concepto de objeto de estudio, tiene como propósito el explorar y caracterizar aquellas situaciones con las que se enfrenta el estudiante universitario en circunstancias adversas y que no le permite persistir, lograr con éxito la meta establecida.

González de Garroni, (2004), menciona en su estudio que el fracaso académico, en un gran número de casos, es sólo la presentación <superficial> o <la envoltura formal> y que viene a encubrir aspectos más profundos relacionados con lo subjetivo de cada joven.

Por tanto, estudiar este tema es profundizar en la búsqueda de alternativas que puedan paliar el problema del fracaso académico en la Universidad.

En otras palabras, frente a esta situación del fracaso académico se crean razonamientos basados en estudios y estadísticas continuas que dan lugar a un capítulo obligado sobre esta temática del fracaso académico, un fenómeno que hasta hoy se sigue estudiando para diseñar acciones y estrategias que frenen su aparición, Cabrera, (2007), Contreras *et al.*, (2008) y Vicuña, (2008), entre otros.

Es natural entonces que exista una amplia tradición de análisis conceptuales y de extensos estudios empíricos sobre el mismo particular. Lo mismo ocurre con la búsqueda de una definición que aglutine todas las formas de pensamientos científicos relacionados con el constructo “fracaso académico en la Universidad”.

Podríamos decir, entonces, que el “fracaso académico” es un fenómeno complejo y global y que no puede resolverse con medidas simples y parciales, es preciso ir a la raíz de los problemas, (De Miguel, (2001), Álvaro y Hernández, (2003), Tejedor, (2003 a, b), entre otros). Con lo cual, estas perspectivas distintas estudiadas, por investigadores de esta problemática, nos indican la premura con la que hay que estudiar y analizar este tipo del fracaso académico en la Universidad a fin de pueda servir de guía para el planteamiento de nuevos trabajos sobre el tema.

En este marco, el objetivo fundamental de nuestra investigación es centrarnos en el estudio de las experiencias de estos estudiantes universitarios y cómo percibe cada uno de ellos el fracaso académico para así poder conocer, identificar y comprender las situaciones encontradas en cada caso de estudio. Finalmente, concluiremos esta investigación con la aportación de nuevos datos y elementos que permitan la intervención temprana del fracaso académico en la institución universitaria.

Es decir, se trata de obtener unos resultados que el profesional de este ámbito deberá acomodar, enmarcar, e interpretar a la luz de la



individualidad única del que vive tal fracaso académico, ya sea índole de actuación académica, social o psicológica.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, nuestra investigación se asienta sobre enfoques teóricos que abogan por la mejora de esta problemática. La “Teoría de la persistencia” (Tinto, 1989) y trabajos posteriores, (1993), enfatizan la necesidad de estudiar al estudiante que inicia un nuevo reto, (Landry, 2003 *Op.cit* Cabrera, 2006a). Hay que destacar este enfoque como una de las aportaciones fundamentales para comprender este fenómeno que está presente en el estudiante desde sus inicios hasta finalizar su carrera profesional universitaria.

Por tanto, esta investigación se propone, en primer lugar: identificar, indagar y caracterizar factores que inciden en el fracaso académico, así como los criterios que se han utilizado para describir el fracaso, Fernández *et al.*, (2007). En segundo lugar, detectar las necesidades asociadas al proceso. Finalmente, conocer las emociones que le acompañan es otro objetivo importante de este proyecto.

III. Objetivos

El objetivo principal de este estudio es: analizar las posibles razones de la falta de rendimiento académico en el estudiante universitario, vistos desde la perspectiva del propio estudiante, lo que conlleva como objetivos específicos implicados en el siguiente apartado de la metodología.

IV. Metodología

De acuerdo con los planteamientos expuestos en los estudios de investigación de este tema, la Universitat Jaume I. se hace eco de la problemática investigada en este proyecto y de intentar analizar y mejorar sus procesos en el desarrollo académico del estudiante universitario.

Así que lo que se pretendió, a lo largo de este estudio descriptivo, es plantear y analizar un modelo que permita, al menos en primera instancia, alcanzar dicho objetivo, y que con las pautas marcadas por estos nuevos proyectos, al menos desde el contexto de esta investigación. Podemos decir que se hace patente la necesidad de plantear el trabajo desde un enfoque de investigación evaluativo centrado en el estudio de variables que ayuden a efectuar la mejora académica en el ámbito universitario, permitiendo, de este modo, priorizar, proponer y mejorar la situación analizada.

Por lo tanto, hallar en una muestra representativa de estudiantes pertenecientes a las diversas diplomaturas de Maestro/a que presentan bajo rendimiento académico (repetidores, abandono parcial, etc.),

también, el analizar la capacidad predictora y discriminativa de las variables revisadas para indagar de qué forma pueden influir algunos elementos externos al estudiante el rendimiento académico que éste obtiene en dicha asignatura y/o carrera.

Para lanzar esta propuesta se ha hecho necesaria la administración de un cuestionario y una entrevista a tres sujetos atendiendo a los perfiles encontrados en dicho cuestionario. Posteriormente, y a partir de los resultados obtenidos, se intentará proponer un indicador que responda a estas características.

Muestra y recogida de información

En la siguiente Tabla 1 se ilustra la descripción de la muestra compuesta por estas diplomaturas de Maestro/a (Especialidad de Educación Física, Educación Infantil, Educación Musical y Educación Primaria). Es importante hacer saber, que de estas cuatro titulaciones a las que se les administró el cuestionario, se estableció trabajar sólo con las titulaciones de Infantil y Primaria ya que en las demás titulaciones, lamentablemente, había muy pocos estudiantes que representaran tales titulaciones.

Tabla 1. Descripción de la muestra

DATOS GENERALES DE LA MUESTRA PARA LAS VARIABLES ESTUDIADAS		
Titulaciones	Población	Muestras
Diplomaturas de Educación Infantil y de Educación Primaria	I. Estudiantes matriculados Diplomatura de Educación Infantil del curso 2008/09. 343 (90 de nuevo ingreso) II. Estudiantes matriculados Diplomatura de Educación Primaria del curso 2008/09. 356 (88 de nuevo ingreso)	155

Además de lo expuesto, debe mencionarse también el hecho de que el número de participantes es representativo de la población de estudiantes de Maestro/a para este curso 2008/09

Estas distribuciones se realizan a partir de los resultados de la recogida de datos que aparecen representadas en la encuesta aplicada a los grupos de estudiantes de las distintas asignaturas elegidas (P09 *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar*, P31 *Lengua Catalana III*, P23 *Matemática y su Didáctica* y L08 *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar*) en el curso 2008/09.

En el cuestionario se les preguntó sobre: a) Aspectos de datos personales, b) Aspectos de datos académicos en general y c) Datos en los aspectos académicos de la asignatura en la cual se les administró la encuesta.

Para el objetivo 1, (*Estudiar las perspectivas hacia las variables que la investigación previa atribuye a la falta de rendimiento académico en la*



universidad en las diplomaturas de Maestro/a de la Universitat Jaume I.), la aplicación de una encuesta se utilizó para recoger las impresiones dictadas por los estudiantes durante el curso 2008/09 de asignaturas de las diplomaturas de Maestro/a en la especialidad de educación Infantil y Primaria seleccionadas aleatoriamente de entre las que mostraban la mayor tasa de FAU (Fracaso Académico Universitario).

En cuanto a la participación de estas asignaturas, debe decirse que se seleccionó aleatoriamente de entre aquellas asignaturas que reflejaron estadísticamente en cursos anteriores, 2005/06 al 2007/08 con menor rendimiento académico, y así lograr identificar aquellas de este curso 2008/09 para el estudio en cuestión.

De este modo, la recogida de información se realizó durante el desarrollo de la práctica de estas asignaturas a comienzos del segundo semestre del curso 2008/09 y en diferente horario, de manera que el estudiante debía contestar un cuestionario en el que implicara la asignatura en la cual asistía, es decir, valorar la asignatura como parte de la recogida de información en el cuestionario.

Una vez conseguida la recogida de información, ésta nos permitió aplicar el objetivo 1.1 (*Analizar la existencia de diferencias entre esas perspectivas atendiendo a diferentes variables moduladoras [Titulación, opción de la carrera, nota de acceso, trabajo, sexo y N=matrícula]*) y el objetivo 1.2 (*Describir y analizar las diferencias entre el comportamiento general y el comportamiento en asignaturas de bajo rendimiento académico a partir del análisis de las respuestas de un cuestionario*).

Una vez lograda la exploración de los argumentos sobre estas percepciones, se pasó al objetivo 2, (*Explorar en profundidad argumentos sobre las percepciones del estudiante en los aspectos docentes y no docentes del fracaso académico*). Finalmente se identificó a tres estudiantes que se relacionaron con el perfil analizado con el propósito de realizar una entrevista en profundidad).

Descripción de instrumentos

Bajo la observación general de estas diplomaturas y en resumen de los ítems significativos en el inicio de recogida de información, se elaboró un cuestionario que recoge aspectos personales y académicos de los estudiantes de estas diplomaturas.

Este instrumento como trabajo de campo (encuesta) permite recuperar información que fue preciso seleccionar un formulario (cuestionario) a realizar de forma homogénea sobre sucesos acontecidos a los entrevistados, lo que nos permite, a su vez, estandarizar unos datos para un análisis posterior, obtenemos así una gran cantidad de datos en un periodo de tiempo corto (García, 2001).

Tiene además, que indaga sobre lo que el estudiante piensa acerca del rendimiento académico en términos generales y en la asignatura de bajo rendimiento.



En este sentido, con el instrumento de la encuesta pretendimos disponer para el estudio las *actitudes, valores, creencias y motivos* que el estudiante tiene sobre el tema en cuestión y que responda a las preguntas previas estipuladas en dicho cuestionario.

Una vez hemos encontrado a través de la encuesta algunas de las respuestas a variables que podían afectar al rendimiento, pretendemos abordar el segundo objetivo, profundizar en la perspectiva del estudiante.

Para ello se hacía necesario un cambio de metodología, sustituir la encuesta por una entrevista semiestructurada, Este instrumento nos proporciona una narración en la que se requieren las percepciones y vivencias del estudiante entrevistado. Se plantean varias preguntas orientativas de carácter semiabierto con el fin de recoger información tipo descriptivo, interpretativo y valorativo relacionado sobre el tema del fracaso académico en la universidad.

El propósito principal del instrumento es el contraste entre los resultados obtenidos con la encuesta y la información brindada por los sujetos entrevistados. Esta técnica, como instrumento en la recogida de datos, es una de las formas de entrevistas cualitativas, con el sujeto y sobre los “Por qué” de las respuestas.

Por lo tanto, el objetivo de este instrumento consiste en descubrir las experiencias, visiones y sentimientos del participante desde su propia perspectiva. De esta forma, la investigación se nutre de aspectos relacionados a sus percepciones y vivencias, con lo cual analizamos más específicamente las causas y efectos que encontramos en cada entrevista.

Descripción del estudio

A este respecto, debe mencionarse la existencia de cuatro partes fundamentales descritas en la encuesta del estudio que lleva a la identificación de las características buscadas en estos estudiantes, (Datos personales, Expectativas, Aspectos académicos y Esta asignatura).

Además, debe aclararse que estas partes estarán compuestas por variables que vendrán dadas, sobretodo, para identificar los posibles problemas de rendimiento académico. Es por ello que, atendiendo a la diversidad de asignaturas en las que se imparten en el Departamento de Educación, se ha decidido utilizar como base del estudio algunas asignaturas que reflejaron estadísticamente, en cursos anteriores, menor rendimiento académico.

Le siguen las variables moduladoras, donde presentamos la relación que guardan éstas con las percepciones del estudiante encuestado. Dentro del estudio realizado se consideraron variables relacionadas con seis ámbitos diferentes que están directamente relacionados con las distintas facetas de su desarrollo: a) Titulación, b) Opción de la carrera, c) Nota de acceso, d) Trabajar, e) Sexo, y f) N= matrícula.

En este sentido, cada parte de la encuesta utilizada en este estudio sirve para conocer y analizar lo que está repercutiendo en posibles

fracasos académicos, entre ellos, repetición de cursos, cambios a otra titulación o en la prolongación de la carrera profesional, etc.

Por otro lado y siguiendo la descripción del proceso de análisis de datos cualitativos de Rodríguez *et al.* (1996) utilizamos las técnicas de reducción, transformación y verificación para realizar una exploración en profundidad de las respuestas de los entrevistados.

En otras palabras, se realizó una lectura exhaustiva y comprensiva del texto a explorar para formarse una idea general de la problemática tratada en el mismo, luego se identificó las unidades de contenido más evidentes y sencillas, (Dimensiones categoriales) y dentro de éstas, las más asequibles y obvias para así analizar los datos recogidos.

V. Resultados

Los resultados obtenidos se trataron a través del paquete estadístico SPSS 17.5.

Siguiendo esta perspectiva, hemos comparado los ítems AA4 (¿Cómo valoras la importancia de los siguientes aspectos a la hora de facilitar un buen rendimiento académico?) con el ítem EA9 (¿Cómo influyen los siguientes aspectos a la hora de esperar un buen resultado en esta asignatura de bajo rendimiento?), intentando así profundizar en aquellos elementos que puedan resultar clave en los resultados desde el punto de vista de los estudiantes. Buscamos tres tipos de resultados:

1. Aquellos que no muestran diferencias en ninguna de las variables, lo que indicaría que no se trata de un elemento clave. A partir de ahora los llamamos resultados *Tipo 1*.

2. Aquellos que muestran diferencias en alguna de las variables, lo que indica que esa variable moduladora es influyente. Ídem *Tipo 2*.

3. Aquellos que muestran diferencias en todos los niveles de la variable moduladora, lo que indicará que el elemento es clave, pero la variable moduladora no es influyente. Ídem *Tipo 3*.

Es decir, los resultados del segundo tipo nos fueron especialmente relevantes para la Investigación, puesto que nos ayudaron a identificar comportamientos diferenciales que pueden pasar inadvertidos al tratarlos globalmente.

En resumen del análisis de los resultados globales de estos ítems, se observó que únicamente presentan diferencias significativas las variables relativas a: *El ambiente en la institución universitaria (AA4a/EA9a); El ambiente en el aula de clase (AA4b/EA9b); El horario (AA4e/EA9e) y El ajuste entre el sistema de evaluación, la metodología utilizada en la asignatura (AA4f/EA9f)*. También es cierto que estos estudiantes, entre estas variables, marcadas como de mayor importancia como: *Los contenidos (AA4c/EA9c), la metodología impartida por el profesor (AA4d/EA9d), El tiempo de dedicación (AA4g/EA9g) y La forma de estudiar*

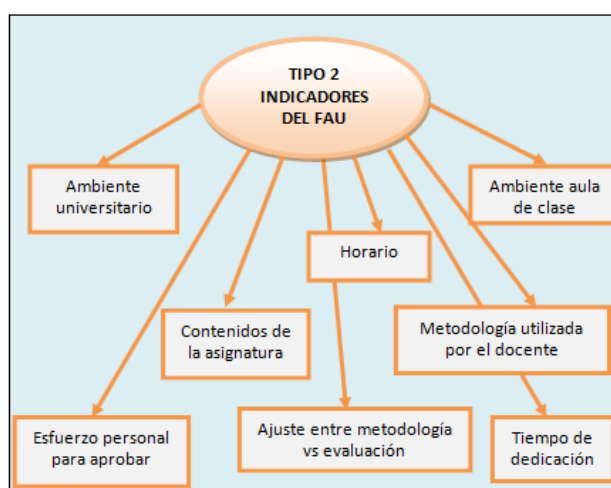
(AA4h/EA9h), dirigen sus inquietudes hacia los aspectos académicos en general frente a las asignaturas de menor rendimiento académico.

En cuanto a los aspectos más específicos encontrados en las variables de las asignaturas de bajo rendimiento han sido, *el esfuerzo personal* (EA11), *la poca importancia de la institución* (EA9a), *el aula* (EA9b), *el horario* (EA9e) y *el ajuste entre la metodología y la evaluación* (EA9f). Consideramos clave por los resultados tipo 2 como influyente de cada contraste.

Puede concluirse que de todas las variables analizadas únicamente *el esfuerzo personal* se presenta como elemento determinante del bajo rendimiento cuando la atribución ha de hacerse de manera concreta a una asignatura, mientras que cuando no se especifica, las restantes variables marcan la diferencia en cuanto a las variables moduladoras utilizadas.

De este modo, la distribución global de los ítems a partir de los dos grupos antes mencionados, aspectos generales y la asignatura de bajo rendimiento es la que puede verse en la Figura siguiente. FIGURA 1:

Figura 1. Variables predictivas del fracaso académico



Con los resultados ya encontrado a través de la encuesta algunas de las respuestas a variables que podían afectar al rendimiento, pretendimos abordar el segundo objetivo, profundizar en la perspectiva del estudiante.

Para ello fue necesario sustituir la encuesta por una entrevista semiestructurada, pero aprovechando los resultados y las respuestas ofrecidas por los estudiantes en general y los entrevistados en particular para dirigir los comentarios hacia los aspectos relevantes de la Investigación.

En otras palabras, esto nos lleva al objetivo de comprobar lo que está repercutiendo en las experiencias de los entrevistados de forma que se puedan lograr matizaciones, aspectos ignorados hasta el momento y nuevos datos que puedan ser relevantes en el estudio de este fenómeno académico que llamamos FAU.

Por lo tanto, nos encontramos en el marco de una muestra interpretativa que no estudia sólo las medidas de las variables a vista de los resultados, sino más bien, la confirmación de lo existente en el sujeto de estudio a partir de estos símbolos lingüísticos, (Cámara, 2004).

En este particular, prestamos atención a la versión de estos entrevistados sobre aquellas variables predictivas del bajo rendimiento que se han mencionado a lo largo de esta investigación.

Al analizar estas premisas señaladas, nos hacen saber las opciones reflejadas en estos discursos observando los patrones que hacen referencia los estudiantes dirigidos hacia aquellos factores predictores del fracaso académico y que traen consigo consecuencias más bien perturbadoras cara a sus intereses y necesidades, que en el beneficio para continuar los estudios en la universidad.

En la siguiente frase se expone uno de los fragmentos expuestos por estos participantes que revelan algunos de estos factores predictores que hemos mencionado a lo largo de la investigación, como por ejemplo: aquellas variables tipo 2 que influyen de manera importante en el bajo rendimiento y apoyándonos en el objetivo de *descubrir las posibles razones de falta de rendimiento académico en el estudiante universitario*, presentamos el siguiente fragmento:

ESTUD.2: *...«Cuando es una clase magistral, pero de estas de que muchas veces hay partes que no te enteras, pues digo yo, hay momentos en que no conecto. Cuando no me estoy enterando mejor me quedo tranquilamente en casa. ¡No me sirve! En cambio también puede ser una clase magistral, pero que si el profesor pone ejemplo; que te lo explica de una forma que si no lo entiendes o te ve con cara de otras circunstancias, lo explica de otra forma para que puedas aprender, es decir, no estoy negando las clases magistrales, sino la forma de la clase y la dinámica del profesor». (065-065).*

Es curioso observar la confluencia entre un argumento positivo y a la vez negativo para señalar la explicación de un factor predictor del bajo rendimiento académico en estas asignaturas.

A modo de síntesis presentamos otras frases de argumentos de estos entrevistados que nos revelan aquellos razonamientos y experiencias que nos sirven como elementos para identificar aquellos factores predictivos del fracaso académico. Siguiendo esta perspectiva por los entrevistados, logramos dividir en dos bloques (factores que favorecen el rendimiento académico y factores que **no** favorecen el rendimiento académico) a seguir:

Síntesis de los factores inherentes del FAU encontrados en la recogida de Datos:

1. Algunos factores que favorecen el rendimiento académico:

“Disposición de los recursos al alcance del estudiante; Dinámica y competitividad en la participación en clase; Satisfacción por la elección de la carrera; La dinámica entre el profesor y el estudiante en el aula de



clase; Conocer al estudiante en el proceso de enseñanza; Los compañeros como agentes de motivación; Tutorías y Empatía emisor versus receptor

2. Algunos factores que *no* favorecen el rendimiento académico:
“Frustración y/o decepción por lo inesperado en la universidad; Las malas influencias en la universidad; Absentismo parcial; Ausencia de técnicas metodológicas en el aula de clase; Inseguridad y poca interacción con la institución universitaria; Método tradicional; Método didácticos versus evaluación; Mala coordinación de la programación de estudio”

La metodología que utiliza el profesor/a en el aula de clase puede generar en el estudiante motivación, lo que favorece un elevado rendimiento o perder motivación por la misma, (Ferrández, (n f), Fernández *et al.*, 2007 y Martínez *et al.*, 2008b, entre otros).

Tinto, (1989) asegura que las experiencias en la institución universitaria sirven para reforzar o debilitar el compromiso así como para aumentar o disminuir la calidad de los esfuerzos que los estudiantes están dispuestos a hacer respecto de su propia educación. Metz (2002) avala este hecho.

VI. Conclusiones

En este proceso de estudio ante las experiencias de estos estudiantes universitarios, y visto desde las percepciones de sus vivencias, se logró caracterizar algunos indicadores de fracaso académico que están repercutiendo en el proceso del aprendizaje de estos estudiantes. Además, los hallazgos de la investigación nos aproximaron a descubrir aquellas necesidades expresadas por los estudiantes, lo que afecta igual a la calidad de enseñanza en la educación superior. Decía Rodríguez, (2004): *“Que no sólo el estudiante se ve afectado en el proceso del aprendizaje por este fenómeno académico, sino también el profesor y la organización académica universitaria en su conjunto”*.

Desde este proceso, hemos analizado los relatos contextualizados desde los diversos puntos de vista, referidos a la falta de motivación del rendimiento académico en la universidad, lo que nos permitió explorar los argumentos reflejados en los cuestionarios y discursos, así como en las prácticas que se desarrollan en el contexto universitario.

En base a los resultados obtenidos, son muchas las circunstancias que aluden al tema del fracaso académico en la universidad y que al investigarlas con sujetos de la Diplomatura de Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I., afirmamos en la investigación aquellos aspectos que intervienen entre el estudiante y los procesos académicos universitarios.

Por lo tanto, buscando una aproximación a estos resultados y sintetizando los datos que arrojan las encuestas y las entrevistas que hemos presentado en los apartados anteriores, podemos afirmar que, en mayor o menor medida, y dependiendo de cada variable analizada,



surgen distintos factores que consideramos características de indicadores del FAU relativos a la percepción del estudiante.

Como conclusión final, se han constituidos unos indicadores para identificar un perfil en el estudiante predispuesto al bajo rendimiento académico, producto de mayor interés para nuestro estudio, podríamos decir, aunque resulta bastante arriesgado, que se evidencia la existencia de un patrón en cuanto a las formas de identificar a estos sujetos en el alcance para paliar aquellos indicadores que contribuyen al bajo rendimiento académico, hemos logrado identificar, como de mayor relevancia, estos ocho indicadores.

1. Esfuerzo personal, hemos observado que existe un predominio con el estatus del estudiante y su experiencia con la carrera, tanto profesional como personal. Esforzarse por aprobar las asignaturas, proponerse y superar las dificultades, o mayor dedicación a una asignatura en particular y la preocupación por aprobar la misma actúan de manera importante entre las normas de la institución universitaria y el estudiante.

Es decir, razones estimulantes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje hacen esforzarse para aprobar una asignatura o lo opuesto a no esforzarse para aprobar dicha asignatura. Con lo cual, son acciones emitidas por estos sujetos que les colocan en diferentes iniciativas cara al éxito o fracaso académico en la universidad.

Según las respuestas de la encuesta y de la entrevista, podemos afirmar que estos sujetos con un perfil de estudiantes, que no trabajan, con nota de acceso de Aptos, hombres y repetidores que pertenecen a las asignaturas con bajo rendimiento académico, parecen tener que esforzarse más para aprobar estas asignaturas

Una vez más se confirma que, en parte, estos esfuerzos por el estudiante se deben a la poca implicación y al interés del docente de cara a la enseñanza-aprendizaje que se ofrece en estas asignaturas de bajo rendimiento.

2. El ambiente universitario, a la hora de analizar esta variable como un indicador del FAU en los sujetos de estudio, aunque las mujeres lo señalan como de mayor importancia, parece ser que los estudiantes con Nota de acceso de Apto y los hombres, les influye más en el rendimiento académico.

Encontramos situaciones en el estudiante, que lo llevan a señalar esta variable como de mayor importancia a la hora de influir en el rendimiento académico. La afinidad que el estudiante tenga con la institución universitaria actúa directamente en el rendimiento académico. Por el contrario, el tener poca interacción y/o no identificarse con la universidad tiene como riesgo no continuar con las metas establecidas entre el estudiante y las normas académicas de la institución universitaria. Estos resultados coinciden con los hallazgos de



investigaciones realizadas con anterioridad (Latiesa, 1992; Pozo, C. y Hernández, J. M., 1997; Cabrera, 2006 a y b, entre otros).

3. Ambiente en el aula de clase, como otro indicador de fracaso académico en el proceso de aprendizaje del estudiante, podemos afirmar la alta referencia de respuestas como de gran importancia de cara al rendimiento académico.

En este análisis hemos confirmado que existen acciones que afectan de manera directa en la trayectoria de estas asignaturas, en especial a estudiantes de Infantil y de aquellos que trabajan, frente a la programación académica.

Los datos recogidos sólo nos permitieron conocer las «carencias» con que se enfrenta el estudiante de estas diplomaturas de cara a la ambientación que subsista en el aula de clase, por ejemplo: el impacto ante la temática académica de la titulación y/o asignatura, provocando colisionar con sus expectativas; escasa práctica docente para aplicar lo aprendido a las exigencias del mundo laboral; masificación en el aula de clase; la falta de competitividad y/o dinamismo en el aula de clase, los contenidos de las asignaturas impartidas; la utilidad de estos contenidos afines con los intereses del estudiante; etcétera.

4. La metodología utilizada por el profesorado, es otro de los indicadores en la falta de rendimiento académico. Se puede confirmar de acuerdo a los argumentos señalados por los estudiantes, particularmente al grupo de sujetos de Infantil y repetidores, parecen presentar una mayor demanda en este indicador.

Debe señalarse que el emisor docente como responsable de transmitir conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener en cuenta lo siguiente: 1) Los intereses del estudiante de hoy día, 2) La manipulación en la aplicación de los métodos didácticos en cada materia, y 3) Concienciación ante la diversidad de estudiantes que se presentan a hacer cursos universitarios, entre otros.

5. El ajuste entre el sistema de evaluación y la metodología impartida en la asignatura, hemos observado que existe un vínculo muy directo con la falta de motivación al rendimiento académico. Los estudiantes de 1ª opción, los que no trabajan y las mujeres, consideran un factor influyente en el rendimiento académico.

En este indicador, nos lleva a señalar dos factores influyentes: 1). El procedimiento dinámico que surge en la ejecución metodológica en una asignatura y la coordinación inadecuada a la hora de aplicar la evaluación, y 2). La mala coordinación entre técnicas metodológicas que se dan en cada clase, por ejemplo: a) Del docente (método vanguardista, <más participativo>), b) Discente (método magistral, <más pasivo>); o en cuyo caso, c) El profesor como facilitador en el proceso de aprendizaje en el estudiante (Modelo del EEES, Martínez y Crespo 2008 a).



Por tanto, estos factores juegan un papel muy importante en el rendimiento de estos estudiantes, en especial, en la asignatura de bajo rendimiento para lograr así las metas establecidas entre el estudiante y la institución universitaria.

6. *El tiempo que el participante dedica al estudio de la materia*, como otro de los indicadores que mencionamos en este apartado, de acuerdo con los datos recogidos, estos indican que los estudiantes de 2ª opción o más, los hombres y los de nota de acceso Aptos, les influye más que al resto de la población, también es cierto que este indicador afecta a las asignaturas de bajo rendimiento más que al nivel en general.

Esto, por supuesto, indica una gran preocupación por parte del estudiante para aprobar una asignatura de bajo rendimiento. Con lo cual, no aprobar esta asignatura, le deja en evidencia ante la norma académica universitaria y la tasa de la media del MEC (Ministerio de Educación y Ciencia).

7. *Los contenidos impartidos en la asignatura*, como otro indicador, encontramos factores relevantes que intervienen en el rendimiento académico que ponen en evidencia a los estudiantes de la diplomatura de Infantil. Es decir, los contenidos de la enseñanza no acorde con las exigencias y las demandas del mundo laboral, la falta de dinamismo en la aplicación de los contenidos en el proceso de la enseñanza, y finalmente, los contenidos no afines con los intereses del estudiante parasen influyentes a la hora de establecer un buen rendimiento, lo que hacen de estos factores un predictor del FAU.

8. *El horario*, logramos como predictor del rendimiento académico, analizar aquellas respuestas que implican factores externos influyentes en dicho rendimiento, en particular, los sujetos de 2ª opción de carrera, con nota de acceso Apto y los hombres. Podríamos decir, la organización en la programación de las asignaturas, la pérdida de motivación ante una de estas asignaturas debido al horario de clase, y un horario no compactado pueden ser, sin duda, la falta de motivación para mantener un alto nivel de rendimiento académico.

Con este estudio logramos establecer estos ocho eslabones importantes que están presentes en el estudiante desde el principio y a lo largo de su progreso de aprendizaje universitario que sirven como *predictores del FAU*.

Además, con el resultado obtenido, al relacionar estos eslabones *predictores* con los factores que favorecen el rendimiento académicos y de aquellos que no favorecen dicho rendimiento, logramos describir algunas diferencias entre lo ideal y la realidad a partir del análisis de las respuestas obtenidas.

En primer lugar, estos factores favorecedores en el rendimiento académico, como: las aptitudes académicas que estos sujetos exponen a



través del esfuerzo personal para aprobar las asignaturas, lograr acertar en la elección de la titulación, expectativas cumplidas, las motivaciones por los contenidos impartidos, flexibilidad de horario, dominio adecuado de los métodos y recursos didácticos en la asignatura, entre otros factores que hemos explorado en las respuestas de estos estudiantes, influyen de manera importante en el rendimiento académico. Estos se presentan como ideales en los procesos de la enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, los factores que no favorecen al rendimiento académico, como: dejadez o falta de motivación en el curso académico, no aprobar todas la asignaturas del año en curso, no conectar con la clase y ausentarse de forma parcial, perder motivación por la metodología y/o los contenidos impartidos en la asignatura, expectativas no cumplidas, los intereses no afines con los contenidos de la asignatura y la realidad del mercado de trabajo, la falta de coordinación entre los métodos vanguardistas y la evaluación clásica, entre otros factores observados en el estudio, muestran la preocupación de estos sujetos en el momento real de cara a la falta de rendimiento académico universitario.

El resultado de esta exploración entre lo ideal y la realidad a partir de estas respuestas, advierte de la necesidad de tomar medidas sobre la prevención de estos factores potentes ante el FAU.

Como última acción de síntesis de los resultados en las conclusiones, se presentan las necesidades asociadas al proceso de aprendizaje de estos estudiantes. Hay que hacer notar, que no se les preguntaron directamente estas cuestiones como propuestas de cambio, más bien los sujetos, ante las inquietudes, necesidades y sentimientos en cuestión, los señalan como una alternativa para mejorar el rendimiento académico. Por tanto, analizando el modo de participación ante las advertencias de propuestas de cambio, se establecen dos puntos generales en estas propuestas: 1). Cambios en relación *al profesorado* y 2). Cambios en relación *a la organización académica*.

En cuanto a la relación *al profesorado*, hemos podido comprobar la aparición de varias respuestas en esta categoría, lo que significa que existe una preocupación por parte de los participantes cara al bajo rendimiento académico, directamente relacionado con la docencia.

Los datos recogidos nos permitieron una vez más conocer las *insuficiencias* del estudiante frente a la enseñanza docente, entre ellas, los métodos didácticos versus la evaluación, es decir, que el material estudiado en el aula de clase se vea reflejado en el momento de la evaluación; la coordinación de evaluación en las asignaturas, es decir, el uso excesivo de material teórico y de exámenes al final del curso académico. Aunque no sean exámenes extensos, no deja de ser un potente predictor de fracaso.

Como final en esta propuesta de cambio, señalan la utilidad de los contenidos como la falta de dinámica en la asignatura, es decir, el dinamismo que surge con la utilidad de los contenidos entre el profesor y el estudiante juega un papel importante en el proceso de aprendizaje.



Señalan también que la aplicación del material de los contenidos debe guardar relación con la temática de la asignatura y la realidad con el acceso al mercado laboral.

Estos factores externos traen como consecuencias en el estudiante desajustes de cara al proceso de la enseñanza-aprendizaje, produciendo así la falta de motivación en el rendimiento académico.

También obtuvimos de las entrevistas señalamientos referentes a la calidad de manejo en las funciones administrativas hacia *la organización académica* para mejorar dicho rendimiento.

Los estudiantes demandan, señalando la importancia de esta categoría, y proponen así otros recursos para aprobar la asignatura, como por ejemplo: una tercera convocatoria para aprobar dicha asignatura, recuperaciones de exámenes como alternativa para aprobar; coordinación de las distintas asignaturas, es decir, la distribución de un horario más compacto en la programación de estudio y, finalmente, material didáctico de contenido adecuado a la temática de la asignatura.

En el próximo apartado, concluimos con aquellas perspectivas que sirven de enlace entre el proceso académico del estudiante y la institución como contexto indispensable. Con lo cual, sirve para la posibilidad de nuevas prácticas de estudios en la exploración de este fenómeno del fracaso académico en la Universidad.

Prospectiva de la investigación

Ante las percepciones de los entrevistados, hemos desarrollado a modo de diagnóstico inicial desde las diplomaturas de Maestro/a para las titulaciones de Infantil y Primaria, un análisis sobre aquellos indicadores que afectan al proceso de aprendizaje de manera directa al estudiante, desviándolos así de las metas establecidas.

En definitiva, los hallazgos aportados por la presente investigación se abren a: 1) A nuevas posibilidades para la exploración de nuevos estudios sobre los que articular políticas educativas o institucionales, 2) Nueva generación expuesta a cambios, 3) Expansión de nuevos recursos didácticos adaptados al nuevo estudiante, y 4) Acciones formativas y prácticas para la igualdad de oportunidades, etcétera.

Como ya hemos descrito en material de estudio, las investigaciones aplicadas al FAU y de esta investigación, nos llevan también a pensar en la transformación de mejoras para la calidad del servicio:

1. Implicaciones educativas: a) Mayor Implicación del docente en la asignatura con menor rendimiento académico con fines de paliar aquellos perfiles predictores del fracaso académico, y b) Presentar contenidos que sean afines con los intereses del estudiantado en especial con el nivel de Infantil.
2. Mejora de la Investigación: 1) Conseguir entrevistas de todos los perfiles encontrados, y b) Investigar sobre la mejora en la intervención de este fenómeno académico con los perfiles encontrados.



3. Líneas a seguir: a) Aplicar a otros estudios, b) Ver qué pasa con los grados en el EEES, c) Comparar varias asignaturas de bajo rendimiento, y d) Comparar estudiantes de éxito con no éxito, (1. Atribuciones del éxito, y 2. Entrevistas).

4. Sensibilización ante las necesidades del cliente-estudiante y así lograr productos eficaces en el ámbito universitario: a) Servicio de orientación profesional al alcance de los estudiantes con perfil de riesgo académico, y b) Grupos pares que sirvan de refuerzo en asignaturas que reflejan menor rendimiento académico.

Dadas las conclusiones, una vez verificados los objetivos, el resultado no resulta muy halagador. En el ámbito de la educación superior se nos plantea un gran reto que, como pedagogos y expertos en formación, tenemos la responsabilidad de intervenir en estas realidades que nos traen los estudiantes y debemos modificar aquellas dificultades que traen como consecuencia la alta tasa de abandono y fracaso académico en nuestros tiempos. Como señalan López *et al.*, (1985): “No se requiere investigar sólo a personas, sino, a la vez hacer algo para ellas mediante las investigaciones y las prácticas que de estas se deriven”.

VII. Bibliografía

ABRIL, E., ROMÁN, R., y otros (2008): ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.10, 1. Obtenido el 13 de agosto de 2008 en <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>.

CABRERA, L., y otros (2006 b): El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*. 12, 2, 79-95.

CABRERA, L., y otros (2006 a): Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIVE*. 12, 1, 105-127.

CABRERA PÉREZ, L., y otros (2007): Cuestionario de Abandono de Estudios Universitarios (CADEU): Características y Estructuras. Universidad de La Laguna. *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, [CD] Donostia-San Sebastián 27, 28, 29 Ekaina /Junio 2007. 1016- 1022.

CÁMARA DE LA FUENTE, L. (2004): *La representación lingüística del conocimiento y su relevancia en la ingeniería lingüística* [on line]. "Hipertext.net", 2, 2004. ISSN 1695-5498. Obtenido el 5 de junio de 2008 en <http://www.hipertext.net/web/pag224.htm>

CONTRERAS, K., y otros (2008): *Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia)*. Tesis de



Doctorado publicada 3 de octubre de 2008. Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte. No. 22: 110-135, 2008. Obtenido el 21 de marzo de 2009 en www.paidos.com/lib.asp?cod.

DE MIGUEL DÍAZ, M. Dir. (2001): Evaluación del rendimiento en la enseñanza Superior; Resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. Universidad de Oviedo. Oviedo. C.I.D.E. Colección Investigación, 153.

FERNÁNDEZ RICO, J.E. y otros (2007): Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol. 13, Nº. 2, 203-214. Obtenido el 7 de abril de 2009 en http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_4.htm.

GARCÍA GONZÁLEZ, C. M. (1991): El fracaso de lo escolar, ¿qué es lo que fracasa? *Revista Electrónica La Tarea*, 1-7. Guadalajara Jal. Obtenido el 14 de febrero de 2005 en <file:///A/Revista%20La%20Tarea%20-%EEl%20%Escalar%20>.

GONZÁLEZ DE GARRONI, C. (2004): El fracaso escolar: Síntoma del sujeto. *Revista Electrónica. Opinión y Análisis*, 1-6. Venezuela en la prensa Internacional. Venezuela, Obtenido el 14 de febrero de 2005, de <file:///A/entrev.y%20narratv.-venazuela.htm>.

GUTIÉRREZ ASCANIO, C. y G. MARRERO RODRÍGUEZ (2004 a): *Abandono de los estudiantes en Arquitectura*. Estudios de Informes, ULP. Nº. 2. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

GUTIÉRREZ ASCANIO, C. y G. MARRERO RODRÍGUEZ (2004 b): *Abandono de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*. Estudios de Informes, ULP. Nº. 5. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

LATIESA RODRÍGUEZ, M. (1992): La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos o fracasos. Madrid. CIS.

LÓPEZ BLASCO, A., y otros (1985): *El fracaso escolar: percepciones y vivencias*. Universidad de Valencia: Institució Alfons el Magnànim. Valencia.

MARCHESI, A. y G. CAORLOS HERNÁNDEZ/cords. (2003): *El fracaso escolar, una perspectiva internacional*.



MARTÍNEZ LIROLA, M. y E. CRESPO FERNÁNDEZ (2008a): La evaluación en el marco del EEES: el uso del Portfolio en Filología Inglesa. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1, 161-175.

MARTÍNEZ LIROLA, M. y CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2008b). Una aproximación a los factores que influyen en la motivación del alumnado de filología inglesa y traducción e interpretación. Obtenido el 13 de abril de 2009 en www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/3C7.pdf.

MELENDRO ESTEFANÍA, M. (2008): Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Revista Bordón*. 60, 4, 65-77.

METZ, G. W. (2002): Challenges and changes to Tinto's persistence theory. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association*. Columbus, OH. 10, 16-19.

ORTEGA, P., (2008): EL NUEVO AÑO ESCOLAR: España, subcampeón en Europa en fracaso escolar... *Periódico El Mundo*, 9. Obtenido el 21 de marzo de 2009 en www.elmundo.es/diario/http:// MADRID.

POZO MUÑOZ, C. (2000): *El fracaso académico en la universidad; evaluación e intervención preventiva*. Tesis de Doctorado [Archivo de ordenador]. Universidad de Almería.

POZO, C. y J. M. HERNÁNDEZ (1997): El fracaso académico en la universidad. Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva. Tesis de Doctorado. Universidad de Almería.

POZO MUÑOZ, C., y otros (2008). *Variables determinantes del fracaso académico universitario: sistema de evaluación e intervención preventiva*. Universidad Autónoma de Madrid. ICE. 192-201.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y E. GARCÍA JIMÉNEZ (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ed. Aljibe.

RODRÍGUEZ MARÍN, J. Dr. (2004): *Tasa de éxito y fracaso académico universitario: Identificación y análisis de variables psicoeducativas*, Tesis de Doctorado, departamento de psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche. Murcia.

TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (2003 a): Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *RIE, Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 157-182.

TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (2003 b): ¿Por qué disminuye el rendimiento académico? *Red de Universidades, Red de Oportunidades*. UNIVERSIA. Universidad de Salamanca. Obtenido el 5 de julio de 2010 en

http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=60213.

441

TINTO, V. (1989): Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de Educación Superior*. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 18, 3.



UNESCO (2006): *World high education database 2006/7*. Obtenido el 7 de febrero de 2008 en www.unesco.org/iau/directories/index.html

UNESCO (2009): *World Higher Education Database*. Palgrave McMillan.ç0

VICUÑA PIERI, L. A. (2008): Influencia de los hábitos de estudio en el Rendimiento Académico de los estudiantes del I año del Instituto Superior Tecnológico Huando. Obtenido el 12 de marzo de 2009 en www.monografias.com/.



La «vida» del equipo cooperativo a través del Plan del Equipo

Santiago Traver Albalat
al019644@alumail.uji.es

I. Resumen

444



Una herramienta didáctica muy potente para la enseñanza-aprendizaje del trabajo en equipo es el *Plan del Equipo*. Este plan consiste en una “declaración de intenciones” en la que los miembros de cada equipo hacen constar, para un período de tiempo determinado, el cargo que ejercerá cada componente, los objetivos del equipo y los compromisos personales. Se presentan los objetivos del equipo de los *Planes del Equipo* de uno de los equipos cooperativos de una aula de ocho alumnos/as de 5º de educación primaria. La implantación del aprendizaje cooperativo en el aula se ha realizado siguiendo las recomendaciones que se proponen en el Programa CA/AC¹ (“Cooperar para aprender/Aprender a cooperar”), una programa didáctico para enseñar a aprender de manera cooperativa. La búsqueda constante de la mejora del trabajo en equipo a través del establecimiento de sucesivos *Planes del Equipo* muestra como a lo largo del curso los objetivos del equipo van articulando la “vida” de este equipo de aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, atención a la diversidad, educación inclusiva, competencias básicas, equipo cooperativo, Plan del Equipo, educación primaria.

II. Introducción

A pesar de las recomendaciones de los organismos internacionales ni la política educativa, ni los centros, ni los profesores, ni los orientadores, ni las familias, ni ninguna institución de la sociedad civil se han preocupado de formar explícitamente en dos de los cuatro pilares propuestos: “aprender a ser” y “aprender a convivir juntos” (Delors, 1996). Según García (2011: 61) es evidente que las presiones ocasionadas por el puesto ocupado en el Informe PISA² (*Program for International Student Assessment*) están teniendo como efecto que le demos excesiva importancia al conocer, al desarrollo de la dimensión cognitiva, y que nos despreocupemos de otras dimensiones básicas del ser humano (...) La finalidad de la educación se nos ha olvidado en este proceso, que es formar a personas, contribuir a su desarrollo integral y autónomo, a aumentar su capacidad para transformar la sociedad. Se trata de formar a personas que no sólo tengan recursos para adquirir conocimientos, sino que además manifiesten calidad en sus comportamientos; personas que sean capaces de desarrollar pensamiento crítico, pues los pensadores

¹ El Programa CA/AC es un programa didáctico para enseñar a aprender de manera cooperativa que explica cómo se puede implementar el aprendizaje cooperativo en las aulas (véase más información en: <http://www.cife-ei-caac.com/>).

² El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA por sus siglas en inglés (*Program for International Student Assessment*) se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de unos exámenes mundiales que se realizan cada tres años y que tienen como fin la valoración internacional de los alumnos/as.



críticos están comprometidos con la vida. En esta misma línea García y Candela (2010: 48) destacan que “aprender a vivir juntos” (...) se refiere básicamente aprender a conocer y respetar al otro diferente, a llegar a acuerdos, a promover proyectos comunes, a escuchar, a encontrar soluciones consensuadas por métodos no violentos. Sería importante practicar en la escuela el modelo democrático, consensuando normas sociales, fomentando la participación de los alumnos/as en todos aquellos aspectos relacionados con la convivencia (...) La escuela tiene la responsabilidad de educar a sus miembros procurando el desarrollo de actitudes y valores que los doten para ser ciudadanos conocedores de sus derechos y los de los demás, responsables en el cumplimiento de sus obligaciones, libres, cooperativos y tolerantes; es decir, ciudadanos capacitados para participar en la democracia.

Para Pujolàs (2008: 275-276) la estructuración cooperativa del aprendizaje en el aula es una manera de que nuestros alumnos y alumnas desarrollen a lo largo de su escolarización la competencia social y ciudadana que, según la Ley Orgánica de Educación, entre otros aspectos, consiste en comprender la realidad social, cooperar, convivir, ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.

De este modo, Riera (2010: 95) (...) define el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico del trabajo en equipos reducidos dentro del aula, generalmente de composición heterogénea, utilizando una estructura de la actividad que asegure al máximo la participación equitativa de todos los miembros de un equipo y la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad que aprendan -cada uno hasta el máximo de sus capacidades- los contenidos de las diferentes áreas y que aprendan, además, a trabajar en equipo.

Organizar la clase de forma cooperativa no es algo fácil; a veces aparece como un sueño pretender que en un grupo con tensiones, rivalidades, exclusiones, etc. los alumnos/as, en equipos reducidos, se ayuden unos a otros a aprender lo que el profesorado les enseña (Pujolàs y Lago, 2007: 356).

El programa CA/AC³ (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) basado en el aprendizaje cooperativo, está formado por un conjunto de actuaciones encaminadas a enseñar al alumnado a trabajar en equipo. Dicho programa se estructura en tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados (Pujolàs, 2008: 142):

1. El ámbito de intervención A (la cohesión del grupo): incluye todas las actuaciones relacionadas con la cohesión del grupo, para conseguir que, poco a poco, los alumnos y las alumnas de una clase tomen conciencia de grupo y se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje. Se trata de programar, dentro de la tutoría, una serie de

³ En adelante Programa CA/AC.



dinámicas de grupo⁴ que faciliten el “clima” y contribuyan a crear esta “conciencia de grupo” colectiva. Las actuaciones de este primer nivel de intervención no son exclusivas de una estructuración cooperativa del aprendizaje. Debemos considerarlas como actuaciones necesarias, si no imprescindibles, pero insuficientes para acabar estructurando de forma cooperativa las actividades educativas.

2. El ámbito de intervención B (el trabajo en equipo como recurso para enseñar): abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del trabajo en equipo como recurso para enseñar, con el fin de que los alumnos/as, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares porque se ayudan unos a otros. En este segundo nivel de intervención hay que dar un nuevo paso y utilizar, dentro del aula, el trabajo en equipos reducidos de alumnos/as como un recurso para asegurar la cooperación y la ayuda mutua y así aprender mejor los contenidos escolares (...) Para ello, la estructuras cooperativas⁵ de la actividad son imprescindibles puesto que garantizan la interacción entre todos los miembros de un equipo a la hora de trabajar juntos, porque los “obliga” a contar unos con otros.

3. El ámbito de intervención C (el trabajo en equipo como contenido a enseñar), finalmente, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo, puesto que, además de un recurso para enseñar, el trabajo en equipo es un contenido que hay que enseñar. Enseñar a trabajar en equipo a nuestros alumnos/as consiste, básicamente, en ayudarles a especificar con claridad los objetivos que se proponen, las metas que tienen que alcanzar, enseñarles a organizarse como equipo para alcanzar estas metas (lo cual supone la distribución de distintos roles y responsabilidades dentro del equipo y la distribución de las distintas tareas, si se trata de hacer algo entre todos) y enseñarles, practicándolas, las habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupos reducidos. A medida que trabajan juntos, se conocen más a fondo y se hacen más amigos/as, lo cual va incrementando en ellos lo que se denomina interdependencia positiva de identidad. Para incrementar esta identidad se puede utilizar el Cuaderno del Equipo. El Cuaderno del Equipo es un cuaderno donde los equipos deben hacer constar: su nombre y su logotipo, los nombres de sus componentes, los cargos y funciones, las normas de funcionamiento, los “diarios de las sesiones”, los *Planes del Equipo* y las revisiones periódicas del grupo.

Así pues, según Pujolàs y Lago (2007) para introducir, de forma paulatina, una estructuración cooperativa del aprendizaje en el aula debemos intervenir sobre los tres niveles o ámbitos de intervención mencionados. No se trata de tres pasos sucesivos, que hay que realizar

⁴ Véanse descritas en Pujolàs (2008: 165-183).

⁵ Véanse descritas en Pujolàs (2008: 199-212).

uno tras otro, sino de tres niveles de intervención paralelos que introducimos de forma sucesiva pero que acabamos trabajando en ellos de forma prácticamente simultánea. Es decir, las intervenciones relacionadas con el segundo nivel no sustituyen a las del primer nivel, ni las del tercer nivel sustituyen a las del segundo, sino que después de haber intervenido en el primer nivel, y sin dejar de llevar a cabo sucesivas actuaciones propias de este nivel, introducimos actuaciones del segundo nivel y, sin dejar éstas, introducimos finalmente las actuaciones propias del tercer nivel.

III. Finalidad

La finalidad que se pretende conseguir con la realización de este trabajo es la siguiente:

Ofrecer una aproximación de cómo a lo largo de un curso escolar se va articulando la “vida” de un equipo de aprendizaje cooperativo con los objetivos que el equipo se propone a través del establecimiento de sucesivos *Planes del Equipo* y sus correspondientes revisiones periódicas.

IV. Contextualización

La experiencia se ha llevado a cabo durante el curso escolar 2009-2010 en una aula de 5º de primaria de un colegio público, del ámbito rural, de la provincia de Castellón. Se trata de una aula de 8 alumnos/as distribuida en dos equipos de base heterogéneos en la que cada equipo está formado por 4 alumnos/as.

La introducción del aprendizaje cooperativo en el aula se ha realizado siguiendo el modelo que se propone en el Programa CA/AC. Cabe destacar, que los alumnos/as de esta aula siempre habían trabajado con una estructuración competitiva y/o individualista del aprendizaje y la metodología cooperativa se presentó como una novedad. A lo largo del curso escolar se ha trabajado cooperativamente en las áreas de matemáticas, valenciano y conocimiento del medio, en el resto de áreas se ha utilizado una estructuración del aprendizaje individualista y/o competitiva.

De este modo, a continuación, nos centraremos en el ámbito de intervención C del programa, el trabajo en equipo como contenido a enseñar, ya que se trata del objetivo principal de este trabajo.

V. El trabajo en equipo como contenido a enseñar

448



Según Pujolàs (2012: 89) el trabajo en equipo no es sólo un recurso para enseñar (como hemos destacado en el ámbito de intervención B), sino también un contenido más que debemos enseñar (como se pretende destacar en el ámbito de intervención C). Si esto es así, debemos enseñar este contenido, como mínimo, de una forma tan sistemática y persistente como enseñamos los demás contenidos de las distintas áreas.

Como explica este mismo autor, en la práctica, los pasos para la organización interna de los equipos incluyen los siguientes elementos:

- La elección de un nombre y un logotipo del equipo.
- El recordatorio constante de los objetivos que persigue el equipo.
- La determinación de las normas de funcionamiento y de convivencia.
- La organización interna del equipo con la determinación y distribución de los cargos a ejercer dentro de él, con la especificación de las funciones propias de cada cargo.
- La búsqueda constante de la mejora del equipo a través del establecimiento de sucesivos *Planes del Equipo* -y sus correspondientes revisiones- con los objetivos que el equipo se propone para un período de tiempo determinado y los compromisos que los miembros del equipo contraen para conseguir estos objetivos.
- La articulación de la “vida” y la “historia” del equipo a través del Cuaderno del Equipo.

Todos estos elementos se van desarrollando paralelamente a las sesiones de clase de las distintas áreas en las cuales los alumnos y las alumnas trabajan de forma cooperativa.

Ahora bien, el medio fundamental que propone el ámbito de intervención C (el trabajo en equipo como contenido a enseñar) del programa para que los alumnos y las alumnas aprendan a trabajar en equipo es el *Plan del Equipo* (...) Se trata de una “declaración de intenciones”, de un “proyecto”, una previsión de lo que se proponen conseguir, tener en cuenta o fijarse de una forma especial durante el período de vigencia del plan (generalmente, quince días o un mes) (...) Los elementos fundamentales de un *Plan del Equipo* -y que, a su vez, sirven para regular el funcionamiento de los equipos- son los siguientes:

- Los objetivos del equipo: los objetivos que se fijan como equipo (no son los objetivos didácticos de la materia sobre la que están trabajando en equipo⁶). Al tratarse de equipos de aprendizaje y cooperativos, dos objetivos son fijos y comunes a todos los equipos: aprender cada uno al máximo y ayudarse a aprender. Otros objetivos son variables y pueden ser propios de un equipo determinado. De este modo, pueden proponerse como objetivos mejorar algún aspecto, especialmente conflictivo o poco

⁶En todo caso, pueden considerarse los “objetivos didácticos” del “contenido” “trabajar en equipo”.

conseguido, de su funcionamiento como equipo: estar dispuestos a ayudar, darse ánimos mutuamente, etc.

- Los cargos del equipo: los cargos que tendrán que distribuir y ejercer dentro del equipo, teniendo en cuenta que:

- El nombre de los cargos puede variar en cada equipo y depende de la edad o de la etapa educativa. Por ejemplo, responsable o coordinador, ayudante del responsable o coordinador, portavoz, secretario, responsable del material, etc.

- Hay que operativizar al máximo los distintos roles o cargos, indicando las funciones propias de cada cargo. A modo de ejemplo, una de la funciones del rol de coordinador podría ser “animar a los miembros del grupo” y del secretario “custodiar el cuaderno del equipo”, entre otras.

- Cada miembro del equipo debe ejercer un cargo.

- Los cargos son rotativos.

- Los alumnos/as deben exigirse mutuamente ejercer con responsabilidad las funciones propias de su cargo.

- Los compromisos personales: en este apartado del *Plan del Equipo* cada estudiante especifica a qué se compromete personalmente para mejorar el funcionamiento del equipo. Es una forma de educar la responsabilidad de cada uno, intentando mejorar en algo su comportamiento por el bien del equipo.

PLAN DEL EQUIPO	
Período:	Logotipo del equipo:
1. CARGO DENTRO DEL EQUIPO	
Cargo:	Realizado por:
Coordinador/a	
Ayudante del coordinador	
Secretario/a	
Responsable del material	
2. OBJETIVOS DEL EQUIPO	
3. COMPROMISOS PERSONALES	
	Nombre y firma

Tabla 1. Modelo de Plan del Equipo

Hacia el final del período de vigencia de un *Plan del Equipo* determinado, los miembros del equipo deben reunirse para evaluar el plan, para revisar su funcionamiento durante este período de tiempo, identificar lo que hacen especialmente bien y los aspectos que deben mejorar, y determinar, a partir de la valoración, los objetivos y los compromisos personales del siguiente *Plan del Equipo*. En este sentido, y desde la práctica, cabe destacar que para que la revisión del *Plan del Equipo* sea realmente democrática todos los miembros del equipo tienen que participar en las valoraciones de los diferentes apartados del plan y, además, la valoración final del equipo de cada uno de los apartados del *Plan del Equipo* debe recoger las aportaciones de todos los miembros del equipo.

Tabla 2. Modelo de revisión periódica del Plan del Equipo

REVISIÓN PERIÓDICA DEL PLAN DEL EQUIPO				
Período:	Logotipo del equipo:			
1. ¿HEMOS EJERCIDO CORRECTAMENTE NUESTRO CARGO?				
Cargo:	Necesita mejorar porque...		Bien porque...	
Coordinador/a				
Ayudante del coordinador				
Secretario/a				
Responsable del material				
2. ¿HEMOS ALCANZADO LOS OBJETIVOS DEL EQUIPO?				
OBJECTIVOS PROPUESTOS	SI	NO	Tenemos que mejorar porque...	
3. ¿HA CUMPLIDO CADA UNO SU COMPROMISO PERSONAL?				
Nombre	Compromiso personal	Necesita mejorar	Bien	Muy bien

Esta forma de proceder requiere que los equipos de base sean estables, que sus componentes permanezcan juntos un tiempo suficiente como para llevar a cabo distintos *Planes del Equipo*, de modo que tengan la

oportunidad de cambiar lo que no hacen bien y consolidar lo que hacen adecuadamente.

Poco a poco, planificación tras planificación, el funcionamiento de los equipos va mejorando porque van “interiorizando” y “consolidando” las habilidades sociales relacionadas con el trabajo en estos pequeños grupos, las relaciones entre los participantes se hacen más positivas porque se conocen más, se respetan más y son más amigos/as... De esta manera, paulatinamente, aprenden a trabajar en equipo porque adquieren las habilidad de organizarse mejor y de funcionar mejor como equipos de aprendizaje cooperativo.

VI. Metodología científica

Ubicado en el paradigma de investigación educativa interpretativo, se trata de un estudio de caso naturalista (Stake, 1998: 15) con un enfoque cualitativo de corte etnográfico, porque el grupo seleccionado es una unidad formada naturalmente, un aula de primaria que ya existía como tal en el colegio.

La muestra se define como fortuita o accidental. Al ser el propio investigador el tutor del aula ha seleccionado su propia clase porque la tenía más a mano.

Para analizar los datos se realizó un análisis del contenido por trimestres de los objetivos de los *Planes del Equipo* del equipo cooperativo en cuestión. Se hizo por trimestres teniendo en cuenta los tres trimestres en los que se divide el curso escolar. Siguiendo a Stake (1998) en el estudio intrínseco de casos, el investigador secuencía la acción, categoriza las propiedades, y hace recuentos para sumarlos de forma intuitiva (...) Normalmente, se intenta dedicar la mayor parte del tiempo a la interpretación directa (Stake, 1998: 71).

VII. Resultados

Se presentan los objetivos del equipo de todos los *Planes del equipo* de uno de los equipos cooperativos del aula a lo largo de todo el curso escolar. En primer lugar, se pueden observar los objetivos del equipo de los dos *Planes del equipo* realizados durante del primer trimestre de 5º de primaria:

Tabla 3. Objetivos del equipo del primer Plan del Equipo del primer trimestre

OBJETIVOS DEL PLAN DEL EQUIPO
Período: 3/11/2009 hasta 30/11/2009
-Hablar flojo
-No armar alboroto
-Levantar el brazo para hablar y esperar el turno
-No correr por dentro de la clase

Tabla 4. Objetivos del equipo del segundo Plan del Equipo del primer trimestre

OBJETIVOS DEL PLAN DEL EQUIPO
Período: 1/12/2009 hasta 21/12/2009
-Hablar menos
-Cumplir las normas
-No correr por dentro de la clase

A continuación, se presentan los objetivos del equipo de los cuatro *Planes del equipo* realizados a lo largo del segundo trimestre del curso escolar.

Tabla 5. Objetivos del equipo del primer Plan del Equipo del segundo trimestre

OBJETIVOS DEL PLAN DEL EQUIPO
Período: 10/01/2010 hasta 1/02/2010
-Pedir ayuda
-Dar ayuda
-Felicitarse a los compañeros
-Cumplir los cargos bien

Tabla 6. Objetivos del equipo del segundo Plan del Equipo del segundo trimestre

OBJETIVOS DEL PLAN DEL EQUIPO
Período: 1/02/2010 hasta 20/02/2010
-Cumplir las normas de clase
-Cumplir los cargos bien
-Preocuparse porque todos aprendan
-Cumplir los cargos bien

Tabla 7. Objetivos del equipo del tercer Plan del Equipo del segundo trimestre

OBJETIVOS DEL PLAN DEL EQUIPO
Período: 22/02/2010 hasta 12/03/2010
-Hablar cuando toca
-No molestar a los compañeros
-Felicitarse al equipo

Tabla 8. Objetivos del equipo del cuarto Plan del Equipo del segundo trimestre

OBJETIVOS DEL PLAN DEL EQUIPO
Período: 15/03/2010 hasta 31/03/2010
-Felicitarse al equipo

-Hablar de cosas de dentro de la escuela
-Levantar el brazo para hablar

453



En tercer lugar, y para terminar este apartado de resultados, se pueden observar los objetivos de los *Planes del equipo* que se plantearon los alumnos/as de este equipo hasta final de curso.

Tabla 9. Objetivos del equipo del primer Plan del Equipo del tercer trimestre

OBJETIVOS DEL PLAN DEL EQUIPO
Período: 19/04/2010 hasta 5/05/2010
-Hablar de cosas de dentro de la escuela
-Levantar el brazo para hablar
-Estar atentos

Tabla 10. Objetivos del equipo del segundo Plan del Equipo del tercer trimestre

OBJETIVOS DEL PLAN DEL EQUIPO
Período: 5/05/2010 hasta 24/05/2010
-Estar atentos
-Levantar el brazo para hablar

Tabla 11: Objetivos del equipo del tercer Plan del Equipo del tercer trimestre

OBJETIVOS DEL PLAN DEL EQUIPO
Período: 24/05/2010 hasta final de curso
-No hablar de cosas de fuera de la escuela
-Levantar el brazo para hablar
-No molestar al equipo

VIII. Discusión

Siguiendo a Pujolàs y Lago (2012: 25-26), en la actualidad, más de 300 centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de toda España aplican el Programa CA/AC a partir de un proceso de formación y asesoramiento, estructurado en tres grandes etapas: introducción, generalización y consolidación. La Universitat de Vic celebró los días 30 de junio y 1 de julio de 2011 el I Simposio sobre Aprendizaje Cooperativo, al que asistieron 224 maestros de Educación Infantil y Primaria, profesores de Secundaria y asesores de diferentes centros de profesores (...), y del que surgen algunas reflexiones sobre el programa, en el que todos ellos participan (...) Se pone de manifiesto que los tres ámbitos de intervención del Programa CA/AC están estrechamente relacionados y cualquier cambio o incidencia sobre uno repercute en los otros dos. Por otra parte, las actuaciones en estos tres ámbitos suponen cambios importantes, substanciales, en la forma de enseñar del profesorado y en la

organización del centro, que implican superar inercias y formas de proceder muy enraizadas en los docentes, el alumnado, los centros y las familias. De ahí la necesidad de acumular una cierta cantidad de experiencias de trabajo en equipo, de notable calidad, para empezar a tener evidencias sobre la mejora de los aprendizajes de los alumnos y de su rendimiento (...) Ahora bien, en relación al tercer ámbito de intervención del programa, el trabajo en equipo como contenido a enseñar, se destaca la complementariedad de los instrumentos utilizados para que los alumnos y alumnas aprendan a trabajar en equipo, y la conexión que existe entre ellos: la planificación del trabajo, las valoraciones intermedias o el seguimiento de las sucesivas planificaciones, y la reflexión sobre el historial del equipo recogida en un cuaderno a tal efecto, para tomar conciencia de la evolución del grupo y de los cambios acontecidos. En este sentido, aportamos, a continuación, nuestro granito de arena a dicho ámbito de intervención (el trabajo en equipo como contenido a enseñar), a la luz de los resultados obtenidos en los *Planes del Equipo* de un equipo de aprendizaje cooperativo a lo largo del curso de 5º de educación primaria.

Durante el primer trimestre del curso escolar podemos observar que los objetivos de ambos *Planes del Equipo* hacen referencia a las dificultades de los miembros del equipo en aspectos comunicativos, es decir, respetar el turno de palabra (no hablar más de un alumno/a a la vez) y tener cuidado del tono de la voz (no levantar el tono de la voz ni gritar). A este respecto, nos remitimos a los objetivos del *Plan del Equipo*: “hablar flojo”, “no armar alboroto”, “hablar menos” y “levantar el brazo para hablar y esperar el turno”. Por tanto, se puede afirmar que abordar el trabajo de las competencias de carácter socioemocional en el aula se presenta como necesario para conseguir un trabajo óptimo durante el trabajo en equipos reducidos. Desde el GRAD⁷ (2012: 38) (*Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat* de la Universidad de Vic) se destaca que el trabajo por competencias debe promover un trabajo integral en el aula y que la metodología cooperativa es una manera de llegar a más de una competencia simultáneamente, sobre todo a aquellas de carácter socioemocional, que constituyen la base para el aprendizaje.

De los objetivos del equipo de *los Planes del Equipo* del segundo trimestre, en primer lugar, se observa que los miembros del equipo todavía presentan algunas dificultades en ciertas competencias socioemocionales a lo largo de todo el trimestre. Nos referimos, de nuevo, a las competencias socioemocionales relacionadas con aspectos comunicativos. En este sentido, se plantean como objetivos: “levantar el brazo para hablar”, “hablar de cosas de dentro de la escuela” y “no molestar a los compañeros”. También se pueden constatar objetivos referidos a las dificultades en el cumplimiento de los cargos, ya que en los dos primeros *Planes del Equipo* de este trimestre aparecen objetivos planteados en esta dirección. No obstante, y ya des del principio de segundo trimestre y lo largo de él, se considera muy relevante, por una parte, la aparición de objetivos del equipo relacionados con las dificultades de los miembros del equipo para darse apoyo emocional, nos estamos refiriendo al objetivo del *Plan del Equipo* “felicitarse al equipo”. Este objetivo aparece en tres de los cuatro *Planes del Equipo* del segundo trimestre del curso escolar. Por otra parte, también consideramos importante la aparición de los objetivos “dar ayuda”, “pedir

⁷ El GRAD -grupo de investigación consolidado- es un grupo de investigación interdisciplinario formado por profesorado de diferentes departamentos de la Universidad de Vic, así como también por diferentes agentes del ámbito educativo (maestros/as, psicopedagogos/as, psicólogos/as y pedagogos/as).



ayuda” y “preocuparse porque todos aprendan” en los dos primeros *Planes del Equipo* de este trimestre, entendiendo las dificultades que se observaron en su cumplimiento al iniciar el segundo trimestre del curso.

Los objetivos de los *Planes del Equipo* del tercer trimestre del curso escolar muestran, de manera clara, que a lo largo del curso se mantienen las dificultades en aspectos comunicativos entre los miembros del equipo. Buena muestra de ella son los siguientes objetivos: “levantar el brazo para hablar”, “estar atentos”, “no hablar de cosas de fuera del colegio” y “no molestar al equipo”.

Finalmente, se hace necesario retomar la finalidad de este trabajo, para concluir que la “vida” de este equipo de aprendizaje cooperativo, articulada a través de los objetivos de los *Planes del Equipo* que sus miembros se plantearon a lo largo del curso de 5º de primaria, queda definida a grandes rasgos por dos aspectos fundamentalmente. En primer lugar, la estabilidad en el tiempo de las dificultades en las competencias socioemocionales relacionadas con aspectos comunicativos. Y en segundo lugar, la mejora a lo largo del curso de las dificultades encontradas en lo referente al apoyo académico y emocional, ya que en los objetivos de los *Planes del Equipo* del tercer trimestre no emergieron objetivos en este sentido.

En definitiva, se ha ofrecido una aproximación a la “vida” de un equipo de aprendizaje cooperativo a través de los objetivos del equipo de los *Planes del equipo* realizados a lo largo de un curso escolar.

IX. Referencias bibliográficas

GARCÍA, R. y CANDELA, M.I. (2010). “La educación para la vida: el reto de aprender a ser y a vivir juntos en la Educación Secundaria”. *Revista Edetania*, núm. 38, pp. 41-56.

GARCÍA, R. (2011). “El profesorado de secundaria y su compromiso con la ética docente”. *Revista Edetania*, núm. 39, pp. 57-70.

GRUP DE RECERCA SOBRE ATENCIÓ A LA DIVERSITAT (GRAD) (2012). “Retos de futuro”. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 428, pp. 37-40.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. R.D. 2/2006 de 3 de mayo. *LOE (Ley Orgánica de educación)*. BOE núm.106.

PUJOLÀS, P.; LAGO, J.R. (2007). “La organización cooperativa de la actividad educativa”, pp. 349-392. Dentro BONALS, J. Manual de asesoramiento psicopedagógico. Barcelona: Graó.

PUJOLÀS, P. (2008). 9 ideas clave. Aprendizaje cooperativo. Graó: Barcelona.

PUJOLÀS, P. (2012). “La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas”, pp. 77-104. Dentro TORREGO, J.C. y NEGRO, A. Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación. Madrid: Alianza Editorial.

PUJOLÀS, P. y LAGO, J.R. (2012). "Un programa para cooperar y aprender". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 428, pp. 24-26.

RIERA I ROMERO. (2010). Tesis doctoral: "Cooperar per aprendre/Aprendre a cooperar" (Programa CA/AC). *Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*, pp. 95, 2010.

STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

456



Ciències de la comunicació

El empleo de las herramientas de la comunicación política para potenciar la imagen de las instituciones. El caso de la Diputación de Castellón.

Ramón S. Pardo Baldeón

El acceso a la información periodística en Internet: una propuesta de mejora de las audioteclas de la radio en España.

Fátima Ramos del Cano

Las relaciones entre periodistas y políticos durante la campaña electoral de las elecciones parlamentarias vascas de 2012, a través de Twitter.

Ricardo Nadal Martínez

Eventos políticos en campaña electoral como herramienta de comunicación; Micropolíticos vs Macropolíticos.

Diana Rubio Calero

Análisis de la comunicación financiera online como herramienta para la contribución a la reputación empresarial.

Alba Estrada Valls, Lirios Flores Córdoba, Cristina García González y Miriam Salgado Cervera

Els videojocs no comercials i la NDS. Estètica, narrativa i producció dels videojocs casolans per a la consola de videojocs Nintendo DS.

Vicent-Juli Iborra i Mondéjar

El poder de la ironía en las series de ficción. La representación de la inmigración latinoamericana en *Family Guy* y *American Dad*.

Maria Medina Vicent

El cine posclásico en la cuerda floja de la no linealidad. El espejismo de *lo real* frente al empirismo del MRI.

Teresa Sorolla Romero



El Branding Emocional. Una aproximación heurística y profesional a su metodología y campos de innovación.

Irene Nomdedeu

El evento como instrumento de comunicación eficaz en la gestión del Dircom.

Mónica Vicente Miravet

Odotipos, sus fortalezas y limitaciones.

Hermes U. Prieto Mora



El empleo de las herramientas de la comunicación política para potenciar la imagen de las instituciones El caso de la Diputación de Castellón

Ramón S. Pardo Baldeón
pardor@uji.es

I. Resumen

460



La comunicación se ha convertido en un elemento estratégico en las políticas de interacción entre las administraciones públicas y la sociedad, de ahí el interés de los dirigentes políticos por desarrollar un plan de acercamiento a los medios de comunicación para que actúen como altavoz de su gestión y contribuyan a potenciar su imagen. Los gabinetes de comunicación cobraron a finales de los 80 un especial protagonismo como puente entre administración y medios, a la vez que como generadores de mensajes impactantes para hacerse con un espacio en los medios y llegar al ciudadano. En esa línea, la entrada de Carlos Fabra en la Diputación de Castelló, a mediados de los 90, supuso un punto de inflexión para una administración casi marginal que, en apenas 20 años de gestión (1995-2011), se convirtió en contrapoder de las administraciones autonómica y estatal. Construyó un gabinete de prensa desde cero. Para ello empleó un modelo que se expandió posteriormente a otras administraciones e instituciones provinciales, impulsando la creación de gabinetes de comunicación en un momento en el que empezaban a desarrollarse en la provincia, siguiendo la tendencia a nivel estatal. El análisis del número de informaciones y titulares de portada de los medios de comunicación provinciales y regionales confirma el efecto de una política de comunicación que potenció el papel de la institución y de su presidente, imponiendo un estilo propio, marcado por la accesibilidad y un discurso generador de titulares que propició un interés y una gran afluencia de los periodistas provinciales y estatales a sus conferencias de prensa. Hasta el punto de introducir la agenda de la diputación en la agenda de los medios de comunicación provinciales.

Palabras clave: gabinetes de comunicación, comunicación institucional, portavoces, prensa, agenda mediática, líder.

II. La clave es comunicar

En un siglo XXI marcado por la utilización de las más diversas tecnologías para facilitar la relación entre personas e instituciones (públicas o empresas privadas), comunicar y, sobre todo, hacerlo bien, cobra un papel estratégico y más si se observa desde el lado de las administraciones públicas que tienen como principal objetivo dar cuenta de su gestión y trasladar sus mensajes a sus administrados. De ahí que la aparición de los gabinetes de prensa, así denominados en un primer momento, trocados posteriormente en gabinetes de comunicación, tras asumir nuevas y más extensas competencias, requiere un estudio habida cuenta de la rapidez con la que se producen los cambios en un tiempo en el que la realidad se transforma a una velocidad vertiginosa.



Por ello, los políticos encargan a sus asesores mediáticos la doble tarea de controlar las informaciones que generan y de hacer de puente entre ellos y los medios de comunicación que proyectan su imagen y la de la institución en la esfera de lo público, ese espacio central en el que se forma la opinión. Ese fue el objetivo de Carlos Fabra a su llegada a la presidencia de la Diputación de Castelló en junio de 1995. Y esa fue la tarea que encargó a su primer jefe de prensa, Vicent Farnós. Para ambos la clave del éxito era comunicar. De ahí los recursos que Fabra transfirió al departamento de comunicación de la institución. Un departamento adscrito al área de Presidencia, desde el que el líder podía controlar su gestión y plantear los temas a abordar y cómo hacer para que llegasen a la opinión pública. Todo ello trufado del peculiar estilo de Fabra, un personaje muy accesible a los periodistas, lo que dificultó a sus sucesivos responsables de prensa la tarea de ejercer un control sobre los tiempos y las informaciones que generaba.

Esa accesibilidad y predisposición a atender a los medios le sirvió al entonces presidente de la diputación para mantener una buena relación con los informadores y establecer una comunicación fluida, lo que permitía a los periodistas en conferencias de prensa o actos públicos preguntar por distintos temas. Eso sí, como ocurría al final de los plenos de la corporación provincial, intencionadamente o no, siempre dejaba un titular que llegaba a las páginas de los periódicos o a la parrilla de los informativos de radio y televisión.

Un estilo, el de Fabra, distinto al de los políticos actuales que reducen el número de sus apariciones ante la prensa y cuando lo hacen eluden responder preguntas, ni siquiera a las vinculadas al tema que ocasiona la convocatoria. De ahí que esa predisposición a atender a la prensa, sólo rota en una ocasión (dejó plantado a un equipo del programa de Tele 5 *Caiga Quien Caiga* por retrasarse éste en la grabación), favorecía que sus mensajes llegasen a los medios y que éstos incluyeran la actividad de la diputación y su presidente entre las previsiones de actos a cubrir de cada jornada de trabajo.

1. ¿Cómo comunican los políticos y las instituciones?

La comunicación política se entiende como una herramienta estratégica que tienen y usan los políticos y las administraciones para llegar a sus representados. Herramienta (la comunicación) que les hace visibles a ambos y que tratada en los medios de comunicación, que son instituciones comúnmente aceptadas, genera un proceso de socialización que contribuye a la formación de la opinión pública. De ahí su importancia en un mundo intercomunicado y en red (sociedad de la información), en el que se producen constantes intercambios de información y en el que la información-conocimiento es, además de poder, una mercancía-bien de primer orden. En este contexto de gran desarrollo de los gabinetes de comunicación registrado en España en las



dos últimas décadas se mueven teorías que abordan el concepto de comunicación política y el fin social que tiene. Canel (2006: 27) sostiene que la comunicación política «es la actividad de determinadas personas e instituciones en la que, como resultado de la interacción, se produce un intercambio de mensajes con los que se articula la toma de decisiones políticas, así como la aplicación de éstas en la comunidad». La Comunicación Política, con mayúsculas, es la que se encarga de estudiar las relaciones que se dan en este campo al ejercer su actividad desde los políticos e instituciones a los periodistas y los ciudadanos.

Hay trabajos como el de Preciado y Guzmán (2010: 50) que detectan el uso estratégico de la gestión de la comunicación en las instituciones públicas con un predominio de prácticas en las que prevalecen los flujos de comunicación en una sola dirección, entre el político y los medios, con la finalidad de configurar una imagen pública favorable al gobernante. En esa tarea prima la interacción del líder con los medios de comunicación, que son los altavoces o escaparates que proyectan sus mensajes e imagen ante sus seguidores o representados. Por su parte, García Orosa y Vázquez Sande (2012 a) dejan entrever que en la conformación de los gabinetes de comunicación y en los mensajes transmitidos pueda haber un interés partidista, alejado de la función que tienen estos gabinetes, montados para informar a la sociedad de la gestión de la administración.

Como refiere Canel (2006 a), Denton y Woodward apuntaron en 1998 que «la comunicación política se orienta al corto plazo, busca resultados prácticos e inmediatos». Ambos autores sostienen que los políticos o sus estrategias deben elaborar un calendario favorable para lanzar sus mensajes a las audiencias. De ahí que la planificación cobre especial relevancia en la tarea de los responsables de los gabinetes. Esto explica el hecho de que políticos y periodistas mantengan esa constante interacción a la que se refiere Casero (2009 a), fruto de la cual los primeros logran llevar su mensaje a la sociedad a través de los medios de comunicación, mientras que los segundos buscan informaciones de relevancia sobre los temas del ámbito político-administrativo. Informaciones que redundarán, al tiempo, en la potenciación de la imagen y credibilidad del medio.

2. Los primeros gabinetes de prensa/comunicación

Asentada la premisa de que la comunicación es necesaria para divulgar un proyecto o ganar prestigio social, surgen los organismos encargados de ejercer esa labor. Si bien a nivel internacional los empresarios estadounidenses fueron los primeros en acudir a asesores de comunicación a mediados del pasado siglo, en España los gabinetes tardan más en llegar. La fase final de la etapa de la transición democrática española trajo aparejada la puesta en marcha de las primeras estructuras comunicativas en la administración, unas estructuras que también ponen en marcha las empresas privadas. Algunos autores apuntan que las elecciones municipales del 3 de abril de 1976 marcan un hito porque



propician una «especialización informativa de los gobiernos locales». Una afirmación a la que pone fecha y comparte Cárdenas Rica (2000: 29-31), al situar el surgimiento de los gabinetes municipales en ese espacio de tiempo. A la par que añade que desde entonces los ayuntamientos empiezan a realizar frecuentemente acciones informativas, para lo cual asignan partidas presupuestarias. Costa Badía (2001: 253-256) va más allá y recoge que además de la faceta comunicativa que imprimen a su gestión las corporaciones democráticas, también se «generalizan los boletines municipales y otros medios de comunicación local de carácter público: los gabinetes de prensa». Sin embargo, no es hasta finales de los años 80 del pasado siglo cuando se produce un verdadero impulso de estos gabinetes inicialmente denominados de prensa y que, por la acumulación de funciones, acabarán convirtiéndose en gabinetes de comunicación, al atender distintas facetas y campos de la relación entre la administración, la prensa y los administrados.

La provincia de Castelló no es ajena a la irrupción de esta nueva forma de comunicar y las administraciones asumen la necesidad de hacer llegar su gestión a sus vecinos. Sin embargo, este tipo de gabinetes de prensa no empiezan a tener un papel decisivo hasta finales de los 80. Bien es cierto que disponen de una persona que se encarga de elaborar notas de prensa o convocar a los medios de comunicación a ruedas de prensa, pero su cometido dista mucho de alcanzar el nivel alcanzado en los 90 por los gabinetes de comunicación obligados a adaptarse a los requerimientos de los medios con los que deben estar en constante contacto para satisfacer sus necesidades informativas. Un desarrollo que va parejo a la necesidad de especialización de sus responsables, que dispondrán de un mayor número de recursos y que deben actuar en sintonía con los responsables políticos de las instituciones para las que trabajan.

3. La Diputación de Castelló marca el camino

Estamos en un campo: El de la actuación de los gabinetes de comunicación que han proliferado mucho en las dos últimas décadas y que se han hecho un hueco en el ámbito periodístico, hasta el punto de que, en ocasiones, se convierten no sólo en generadores y gestadores de la información, sino en el vehículo de trasmisión de la misma, llegando a desplazar al periodista para asumir una de sus funciones principales, como es la de generar noticias. Por ello es preciso aportar nuevos datos al conocimiento de las pautas, planes, estrategias, formas de actuar y empleo de los recursos de que disponen los gabinetes.

Superada la transición política española se cierra la etapa de férreo control y censura que sobre la información ejercían las administraciones públicas. Se abre una etapa en la que la información fluye sin tanto control y lo hace amparada en la mayor presencia de medios de comunicación. Ello obliga a la Administración a tener que acercarse a los medios para dar cuenta de su gestión y tratar de convencerles de las

bondades y efectos positivos de la misma. Las instituciones públicas se dan cuenta de que permanecer en silencio no funciona y se produce un efecto a la inversa, como recogen distintos estudiosos de la comunicación institucional, lo que convierte a estas instituciones en un punto de referencia de los medios de comunicación, que, además, les otorgan una gran credibilidad.

Conscientes de lo vital que es comunicar, Carlos Fabra y su equipo se pusieron manos a la obra y lanzaron durante los cuatro cuatrienios que estuvieron al frente de la Diputación de Castelló una serie de mensajes en positivo y con un contenido fácilmente asumible que calaron entre los castellanenses y contribuyeron a generar la sensación de que su gestión trajo progreso y sacó a la provincia del marasmo en el que se encontraba. La clave estaba en la forma de comunicar con los ciudadanos y, como no, en el canal utilizado. Para ello era fundamental la función del gabinete de prensa. De ahí que uno de los primeros gestos del nuevo presidente fuera el de reconfigurar, al tiempo que reforzar, la jefatura de prensa. Para ello no duda en pasar de los 3 asesores de área que tenía su predecesor, el socialista Francisco Solsona, a 6. Una decisión que conllevó también el aumento del presupuesto destinado al área que pasó de seis millones de pesetas a 33, cantidad que se iría incrementando en años sucesivos y que se iba complementando con las partidas destinadas anualmente a publicidad y propaganda, que también se gestionaban desde el área de Presidencia, al que estaba adscrito el gabinete de comunicación.

Para ese proceso constructivo de la nueva imagen de la institución provincial y su responsable, acude Fabra a mensajes que calan en el imaginario ciudadano. Se presenta ante los castellanenses como “el consequidor”, calificativo que le otorgaron algunos de sus rivales políticos. Un adjetivo que cobraría mayor vigencia cuando el propio Fabra en su última etapa de gobierno se jactó en una reunión de militantes del PP de que para escolarizar a alguien le bastaba con llamar a Francisco Baila, el entonces responsable de la Dirección Territorial de la conselleria para lograrlo. No duda en reivindicar ante el Consell, de su mismo partido, para lograr la firma de una serie de “macro convenios” para recuperar todas las inversiones que, como apuntaba en sus comparecencias públicas, no se realizaron en Castelló durante el mandato del socialista Joan Lerma en la Generalitat Valenciana. Con estos mensajes, amplificados con la aparición de declaraciones en los medios de comunicación, busca resolver el agravio comparativo con las otras dos provincias de la Comunitat Valenciana. Cabe recordar que tiempo después presidentes del Consell como Eduardo Zaplana y Francisco Camps no dudaron en acudir a esta fórmula para reivindicar, ante un gobierno central de distinto color político, la ejecución del trasvase del Ebro proyectado por el gobierno Aznar dentro del Plan Hidrológico Nacional, con el lema “Agua para todos” o el aumento del montante económico de las transferencias estatales a la Comunitat.



Fruto de esa insistencia del presidente de la diputación ante el Consell son los primeros "macro convenios", el primero de los cuales se gestó ya en 1995 por importe de 4.000 millones de pesetas, una cantidad que se incrementó ligeramente en 1996 con un segundo convenio que llega a los 4.101 millones y que con el tercero en el ejercicio de 1997 alcanzó los 4.299 millones de pesetas, según recogen los diarios Levante de Castelló y Mediterráneo, al dar cuenta de la firma de los acuerdos con presencia de los presidentes autonómico y provincial, Eduardo Zaplana y Carlos Fabra. Comparecencias que refuerzan la imagen pública del segundo como el interlocutor del Consell. Esas anualidades convenidas que atienden inversiones finalistas en obras e infraestructuras, contribuyen a aumentar el peso y el presupuesto que maneja la diputación, que en apenas tres años, los que transcurren desde el último presupuesto elaborado por el socialista Francisco Solsona en 1995 hasta 1998 con el PP en el gobierno, se duplican al pasar de 10.100 millones de pesetas a 19.500 millones.

Para esa construcción de imagen de poder no duda Fabra en recuperar un proyecto de su abuelo (también presidió la diputación) y plantea la necesidad de construir un aeropuerto, con el argumento de que Castelló es la única provincia del arco mediterráneo que no lo tiene. Propone, además, un programa de construcción de campos de golf para desestacionalizar el turismo provincial. Y en vista de los buenos efectos, en forma de titulares de prensa, que tienen sus demandas o proyectos, presentó en la antesala de la cita electoral de mayo de 1999, un proyecto de construcción de un parque temático: Mundo Ilusión, adobado con el desarrollo de un programa urbanístico de millones de metros cuadrados a caballo de dos municipios. Un proyecto surgido en pleno *boom* del sector de la construcción.

En el nuevo rumbo de la Diputación de Castelló influye el deseo de su presidente, Carlos Fabra, de convertirla en uno de los pilares básicos de la política regional, además de su intención de fortalecerla para reforzar su papel reivindicativo ante el gobierno autonómico e, incluso, ante el central. Algo que le convierte en un referente político de primer orden. De ahí que, como testigo (observación participativa) de esa transformación, considero oportuno abordar cómo con el empleo de esas herramientas informativas que puso la institución provincial en sus manos contribuyó a consolidar la imagen de la diputación y la personal de Fabra como líder político.

A lo largo de sus 16 años de presidencia, que coinciden con la evolución de las nuevas tecnologías de la información y con el asentamiento de los gabinetes de prensa/comunicación, Fabra no dudó en subirse al tren de este fenómeno que revolucionó la forma de comunicar y relacionarse y puso en marcha la página web de la diputación en la que no sólo se pueden realizar consultas administrativas, sino que la utiliza para promocionar la provincia. En esa línea de adaptación al tiempo y de sacar



el máximo provecho a las herramientas de la comunicación, coincidiendo con el final de su cuarto mandato, en enero 2009, presentó en la Feria Internacional de Turismo (Fitur) de Madrid la televisión en internet. Desde ella ha nutrido de informaciones a los medios de comunicación de la periferia provincial. Completaba así un aparato mediático en el que además de las notas de prensa y gestión de comunicación de su gabinete, incluía varias revistas, con su buque insignia Las Aulas, con el que proyectaba su imagen a toda la provincia. Como señaló Ximo Puig, el portavoz socialista en el primer mandato de Fabra en la diputación: «La revista es el NO-DO en papel cuché», en referencia al protagonismo iconográfico que tenía el presidente de la diputación en ese medio.

III. El efecto del mensaje

Apuntados los aspectos más destacados de la comunicación institucional impulsada por Fabra en la diputación castellanense y el efecto que generaron algunas de sus acciones en los administrados, es necesario analizar los pasos que ambos (político y gabinete de comunicación) siguieron para conformar y construir la imagen de la administración provincial y la del líder político que se proyecta hacia el electorado.

Mi visión, fruto de la observación participativa durante los doce años (1998-2009) en que cubrí la información de la Diputación de Castellón como responsable del área de Política institucional en el periódico Levante de Castelló, me permite dar una versión cercana de la evolución del gabinete de comunicación provincial coincidiendo con los momentos más álgidos de la gestión de Fabra al frente de la institución y en la dirección de su partido, el Popular, en la provincia. Años en los que se produce la incorporación de las nuevas tecnologías de la información al mundo de la comunicación institucional.

Durante esta tarea de análisis cualitativo se prestó atención a la documentación existente de esa gestión administrativa. Una gestión que tuvo una amplia resonancia mediática, lo que hizo posible la reconstrucción de ese período de 1995 a 2011 que es objeto del presente trabajo. El recurso a la hemeroteca fue una de las primeras tareas a fin de recuperar las informaciones que recogían los medios y que relataban la actividad de la institución. Se optó por seleccionar dos de los medios tradicionales que se han mantenido durante este tiempo en contacto con los lectores y que cubren un amplio, y a la vez variado, espectro del electorado y la sociedad castellanense: Mediterráneo y Levante de Castelló. El primero por ser el más representativo de la provincia, no sólo por su implantación social, sino por el amplio espectro de la sociedad a la que va dirigido. El segundo diario se selecciona por mantener una línea editorial distinta y con una marcada tendencia progresista, así como por



se más crítico con la gestión de la institución. A estas características debemos sumar el carácter provincial del primero y la implantación regional del segundo por su pertenencia a la empresa matriz Levante-El Mercantil Valenciano.

Para acotar las búsquedas hemerográficas, aplicando la experiencia al frente de la sección de Política institucional, se optó por analizar los mensajes emitidos desde la diputación castellonense sobre cuatro temas que lograron gran repercusión económica, a la par que contribuyen a afirmar el cambio aludido y el reforzamiento de la imagen de la institución y su gestor.

Así se seleccionan las informaciones vinculadas a las firmas de los "macro convenios", que arrancan en 1996, apenas medio año después de la llegada del PP a la diputación castellonense y se prolongan hasta el inicio del nuevo siglo. Otro de los temas seleccionados por su representatividad es el del anuncio, construcción e inauguración del aeropuerto. Un proyecto que, por mor de distintas vicisitudes, acabó traspasando ampliamente las fronteras provinciales y regionales y acaparó, y aún lo hace, titulares en medios de comunicación nacionales, incluso internacionales, como The New York Times o cadenas de televisión francesas y alemanas. El tercero de los temas que también tuvo una repercusión nacional es el presentado, y aún pendiente de desarrollar, parque de ocio Mundo Ilusión. Proyecto anunciado en vísperas de las elecciones de mayo de 2009 y que aunaba desarrollismo urbanístico y golf. El cuarto de los temas no es uno sólo, sino la unión de 12 proyectos de golf que deberían haberse desarrollado en estos años y que, salvo dar lugar a titulares, aún no se han concretado. Eso sí generó titulares en portada y en páginas interiores al presentar a la provincia de Castelló como un destino turístico de golf, lo que fue bien recibido por el empresariado provincial. Un sector del que recibió el más amplio apoyo, como también lo tuvo –la prensa deja constancia de ello– en las distintas fases de la gestación del proyecto del aeropuerto que hacían dudar de su ejecución, bien por paralizaciones judiciales, por problemas de financiación y por falta de respaldo efectivo de las administraciones autonómica y central.

Al respaldo empresarial a sus proyectos se le sumó el del electorado que le valió para revalidar en sus cuatro mandatos la mayoría del PP en las urnas y que en actos como el de la inauguración del aeropuerto, el 25 de marzo de 2011, le permitieron llenar el recinto (más de mil personas recogía la información de Levante de Castelló el 25 de marzo). Lo que denota el alto seguidismo que su gestión y sus mensajes tuvieron entre la población, pese al desgaste político de 16 años al frente de la misma, tiempo en el que tuvo que superar problemas judiciales.

Una prueba de que el modelo de comunicación montado por Fabra no es algo aislado la encontramos en que durante estos años se han ido



constituyendo departamentos similares en instituciones vinculadas a la diputación, como el Consorcio Hospitalario Provincial o la Fundación que acoge, ambos con una línea de trabajo de sacar al exterior la gestión (positiva) que realizan para poner en valor las instituciones que representan. Asimismo, el propio Partido Popular ha potenciado su gabinete de comunicación y ha prestado ayuda a pequeños municipios gobernados por los conservadores, que buscan así acercar su gestión a los castellanenses apoyados en la labor de altavoz que realizan los medios de comunicación.

IV. Conclusiones

Una de las conclusiones que se extraen del estudio es que la correcta y planificada utilización de las herramientas comunicativas de que dispone una administración, por pequeña que sea, puede contribuir a resaltar y consolidar su imagen, a la par que a revalorizar su papel. Revalorización que le permite ser centro de atención de los medios de comunicación que acaban incorporándola a su agenda, en la medida que es fuente generadora de informaciones que interesan a la ciudadanía. Unido a ese impulso que desde el año 1995 le da Fabra a la corporación provincial, ésta se convierte en un referente ante administraciones de rango superior, casos de la Generalitat Valenciana o del Gobierno Central. Algo que es fruto de la tarea iniciada a mediados de los 90 y que ha dado como resultado la recuperación y revalorización de una institución de segundo orden y sin apenas presencia en los medios de comunicación hasta ponerla en el foco de la actualidad y conseguir captar el seguimiento de diarios y medios audiovisuales que se vieron obligados a destinar a sus periodistas a cubrir la información que genera esta institución. Información que tiene un espacio relevante en la actualidad provincial. Hasta el punto de convertirse en un emisor a tener en cuenta a la hora de realizar la jerarquización de las informaciones que llegan a diario a los periódicos o medios audiovisuales provinciales. Un caso que tiene la peculiaridad de darse en la provincia de Castelló, habida cuenta de que un repaso de las informaciones generadas por la vecina Diputación de Valencia, permite constatar que apenas ocupan lugares destacados en las secciones de Política de los diarios, quizás debido a su cercanía a órganos de poder más mediáticos como el Consell de la Generalitat Valenciana que acaparan la atención y los titulares.

Por ello se puede afirmar que la diputación castellanense se ha introducido de lleno en la agenda mediática y que sus convocatorias son atendidas por un buen número de medios de comunicación, no sólo locales y provinciales. De ahí el valor e importancia de la comunicación en la política provincial para lograr influir en la agenda de los medios de comunicación, a los que acaba condicionando.



Un poder de interlocución y de condicionamiento de las informaciones diarias provinciales que se mantiene, a pesar del relevo al frente de la institución. Un relevo que genera un cambio, el cuarto, al frente del gabinete de comunicación, pese a que dicho departamento se sigue reforzando con nuevas incorporaciones para atender al mundo del audiovisual que cobra cada vez mayor protagonismo para la institución. Algo que, como se comprueba en el presente estudio, compartía Carlos Fabra, quien, tras ocho años en la oposición, se dio cuenta de que la comunicación es una herramienta que hace visible a la institución ante la sociedad y por consiguiente al político que la preside.

El proceso seguido en la comunicación de la corporación provincial castellanense no ha sido un hecho aislado, pues al calor del proyecto han surgido otros gabinetes en el campo público en la línea de lo ocurrido en todo el país una vez superada la primera etapa de la transición política. Un proyecto que ha tenido también seguimiento en instituciones públicas, como el Consorcio Provincial de Bomberos, el Consorcio Hospitalario Provincial o su fundación y que se ha extendido a las corporaciones locales, incluso a los municipios más pequeños que también buscan canalizar sus mensajes a la sociedad. Mensajes que, también a través de una infraestructura similar, hace llegar el propio Partido Popular provincial. Incluso los socialistas han potenciado los gabinetes de prensa de instituciones como la Subdelegación del Gobierno, en las que colocaron profesionales con experiencia en la comunicación, que cubrieron, en el caso de Castelló, el objetivo de convertir a la institución en contrapeso del poder que ejercían en forma de pinza el PP desde el Ayuntamiento y la Diputación de Castelló y desde la Generalitat Valenciana.

Conocer cómo evolucionará el gabinete de comunicación de la Diputación de Castelló de la mano del nuevo presidente de la misma, Javier Moliner, y su nuevo responsable nos permitirá constatar si la tarea de construcción del gabinete montado por Carlos Fabra tiene continuidad o requiere algunos cambios.

Los primeros movimientos confirman un giro en la gestión de la comunicación y la imagen de la institución. Cambio que se detecta ya en la remodelada página web e, incluso, en el encargo de la renovación del logotipo corporativo. Sin embargo, se mantiene la incardinación del gabinete en el área de Presidencia y la relación del gabinete con los medios de comunicación provinciales.

V. Bibliografía

ALMANSA, A. (2004): «Historia de los gabinetes de comunicación en España», *Historia y Comunicación Social*, 9, Revista del Departamento de



Historia la Comunicación Social de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

ALMANSA, A. (2006): «Gabinetes de comunicación. Estudio sobre su presencia en las organizaciones», *Anàlisi*, 34, Quaderns de Comunicació i Cultura de la Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

BUSTOS, R. (2012): «El gabinete de prensa ante el nuevo ecosistema informativo digital», *adComunica*, 4, Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación, Castellón.

CANEL, M. J. (2007): *Comunicación de las instituciones públicas*, Tecnos, Madrid.

CANEL, M. J. (2008): *Comunicación Política. Una guía para su estudio y práctica*. Tecnos, Madrid.

CÁRDENAS RICA, M. L. (2000): *Gabinetes de prensa en la provincia de Sevilla. La información como servicio local*. Diputación de Sevilla, Sevilla.

CASERO, A. (2009): «El control político de la información periodística», *RLCS, Revista Latina de Comunicación Social*, 64, de la Universidad de La Laguna, Tenerife.

COSTA BADÍA, P. (2001): «Comunicación Pública en el ámbito local», en AA.VV., *Dirección de Comunicación empresarial e institucional*, Gestión 2000, Barcelona.

GARCÍA OROSA, B. y P. VÁZQUEZ SANDE (eds.) (2012): «Los gabinetes de prensa institucionales de los ayuntamientos españoles en internet», *Estudios sobre el mensaje periodístico*, Vol. 18, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

MARTÍN, F. (2011): «El plan estratégico de comunicación como nuevo modelo de investigación científica universitaria», *Correspondencias & Análisis*, 1, Publicación del Centro de Tendencias de Comunicación, de la Universidad CEU-San Pablo de Madrid, Madrid.

PÉREZ CUIEL, C. (2009): «Periodistas y políticos, amos de la verdad. Análisis de estrategias y repercusión en la ciudadanía», *Hologramatica*, 11, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Buenos Aires.

PRECIADO, Á. y H. GUZMÁN (eds.) (2011): «Usos y prácticas de comunicación estratégica en organizaciones públicas y políticas», *Folios*, 25, Revista de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia, Colombia.

PUIG, T. (2003): *La comunicación municipal cómplice con los ciudadanos*. Paidós Ibérica, S. A., Barcelona.

471

RAMÍREZ DE LA PISCINA, T. (1995): *Los gabinetes de comunicación: Funciones, disfunciones e incidencias*. Bosch, S. A., Barcelona.

UNIVERSITAT
JAUME I

WEILL, P. (1992): *La comunicación global, comunicación institucional y de gestión cómplice con los ciudadanos*. Paidós Comunicación, Barcelona.



El acceso a la información periodística en Internet: una propuesta de mejora de las audioteclas de la radio en España

Fátima Ramos del Cano
fatimaramosdelcano@gmail.com

I. Resum

474



La incorporación del medio radio a Internet ha procurado nuevos servicios específicos del entorno digital a sus usuarios, siendo uno de los más valiosos la audioteca. El objetivo de este artículo es conocer el actual sistema de recuperación, almacenamiento y distribución de contenidos radiofónicos de las emisoras *COPE*, *Cadena SER*, *Onda Cero* y *Radio Nacional de España* e incorporar una propuesta de modelo en base a sus aptitudes y carencias. La metodología puesta en práctica en este trabajo es el análisis de contenido de las audioteclas de las cuatro emisoras principales del sector radiofónico español. Los resultados sugieren una necesaria actualización de este recurso, que puede ser clave en el proceso de reinención del medio radiofónico que lleva consigo la convergencia digital.

Paraules clau: radio digital, periodismo radiofónico, audioteca, contenidos digitales.

II. Introducció

Los archivos sonoros constituyen una importante fuente de información, atesorando su patrimonio un doble valor, el intangible por su contenido y el tangible por su carácter documental y tecnológico. Por eso, «la conservación de los soportes y la preservación de sus contenidos es una tarea integral que implica el rescate y la salvaguarda de la memoria sonora de una comunidad, un pueblo, o una nación». (Rodríguez Resendíz, 2010: 62). «Las grabaciones producidas por la emisora de radio, custodiadas y tratadas técnicamente por el centro de documentación, constituyen un acervo documental sonoro que es una rica muestra de la evolución de la sociedad española en sus diferentes aspectos: social, cultural, político, etc., y forma un archivo histórico de especiales características por lo variado y genuino de su colección integrada por documentos únicos, muy sensibles al paso del tiempo, pero muy valiosos por la espontaneidad e inmediatez de sus contenidos» (Ariza, 2004, p. 30).

Por ello, la gestión de la documentación sonora por parte de las emisoras debería haber estado unida de manera inseparable a la historia y desarrollo de la de la propia radio, una circunstancia que, por desgracia, no ha sido siempre así.

A día de hoy, tal y como podremos constatar más adelante, usuarios y profesionales del medio son conscientes del valor documental/testimonial de la realidad (Cebrián Herreros, 1995: 282) que aporta la información sonora, del patrimonio sonoro de nuestra memoria que éstas albergan, y por eso las audioteclas radiofónicas están nutridas de la producción y transmisión diaria del medio, encontrando entre sus registros además, series radiofónicas, programas, boletines o servicios



informativos, música, cortes, cuñas, cortinillas o identificaciones de señal. No podemos perder de vista, sin embargo, el salto cualitativo que ha supuesto en este proceso la llegada de Internet, donde la radio se transforma y expande sus espacios (Cebrián, 2008). El acceso a Internet es cada vez mayor y, en consecuencia, también la práctica de escuchar audios a través de la red, tanto vía *streaming*, como a través de los archivos que las emisoras ponen a disposición de la audiencia para que hagan uso de ella libremente. «Los avances en la compresión de los archivos de audio, la expansión de la banda ancha y el incremento espectacular de periféricos adaptados a la reproducción y almacenamiento de archivos MP3 han facilitado este fenómeno» (Ganzabal Learreta, 2009). Esto es, a la ya labor de recuperación y conservación, se suma ahora la de permitir brindar acceso a sus archivos sonoros no sólo a nivel interno, sino a los propios usuarios.

Esta posibilidad de escucha o radio a la carta que Internet ha posibilitado y que no tienen otras empresas que pueden entrar a competir en la creación de contenidos de audio, debe ser precisamente, el punto de partida para lograr dotar a su audioteca, del deseado valor añadido del que hasta ahora prácticamente carece.

III. Objectius

De acuerdo a lo señalado anteriormente, la finalidad de este trabajo se dirige a conocer el estado y funcionamiento de las audiotecas de las principales emisoras españolas, así como el planteamiento que éstas hacen de su presencia en la Red desde el punto de vista de la documentación, esto es, en qué manera pueden ser consideradas fuentes potentes de información retrospectiva, para, posteriormente, ofrecer una propuesta de modelo ejemplar a seguir para un mayor aprovechamiento y gestión de los mismos.

IV. Material i mètode

El análisis de contenido, como método de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido de la comunicación (Berelson, 1952, p. 18), es el elegido en este caso para aproximarnos al estado actual de las audiotecas de las cuatro emisoras de mayor difusión y audiencia de acuerdo con los datos generales del EGM para el último año móvil¹ (abril 2011- marzo 2012), esto es, *Cadena SER*, *Onda Cero*, *COPE* y *RNE*.

Por otro lado, para el establecimiento de la relación de valores y elementos de análisis, se ha tomado como referencia el estudio sobre indicadores y buenas prácticas publicado por Javier Guallar y Ernest Abadal (2009) al respecto de las hemerotecas.

¹ Véase: <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>

Agrupados en torno a tres grandes apartados como a) Aspectos generales, b) Sistema de consulta y c) Presentación de los resultados, se proponen quince indicadores (Figura 1) que nos permitirán evaluar los servicios que ofrecen, «ya que su presencia, ausencia y grado de desarrollo se pueden considerar valores objetivos en la evaluación de los sistemas» (Guallar, J. y Abadal, E., 2009, p.258).

Tabla 1. Elementos de Valoración. Fuente Guallar, J. y Abadal, E.²

INDICADORES	
ASPECTOS GENERALES	Denominación Ubicación del acceso Cobertura temporal Otros servicios que comprende
SISTEMA DE CONSULTA	Operadores de consulta Frase literal Acotación temporal Acotación en colecciones Acotación en campos determinados Acotación en formatos
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	Gestión de listas de resultados Agrupación por categorías Identificación de los términos de búsqueda Presentación de documentos relacionados Gestión de los resultados

V. Resultats

Tras el estudio elaborado al respecto del tratamiento de sus audioteclas por parte de las cuatro emisoras con mayor difusión en España, podemos hablar de tres niveles de desarrollo:

-Nivel alto: *RNE*. Se trata de la única de las emisoras que incluye fragmentos seleccionados de su archivo sonoro desde el comienzo de su emisión («*RNE Especial 75 Aniversario*») en su página Web, aunque su audioteca sólo conste de archivos a partir de 2008. Además, cuenta con el sistema de búsqueda más preciso y completo, ofreciendo dos opciones de uso: una simple y otra avanzada. Una de sus mayores carencias es la ausencia de agrupación de resultados por categorías.

² Guallar, J. y Abadal, E. (2009): "Evaluación de hemerotecas de prensa digital: indicadores y ejemplos de buenas prácticas", en *El Profesional de la Información* mayo-junio, v. 18, n. 3, pp. 255-269.

-Nivel medio: *Cadena SER*. Cuenta con un sistema de búsqueda simple, aunque sí que presenta un aspecto especialmente útil para el usuario como es la agrupación de resultados por categorías, siendo el único caso de los estudiados que posee dicha posibilidad. Así mismo, su cobertura temporal es la más extensa, ofreciendo la posibilidad de acceder a archivos desde el 2003 a la actualidad.

-Nivel bajo: *Onda Cero* y *COPE*. *Onda Cero* cuenta con servicios prácticamente exclusivos (a excepción de *RNE*) como son los especiales, y su interfaz es el de mayor usabilidad para el usuario. Sin embargo, no posee un sistema de búsqueda avanzada, siendo escasas las posibilidades que nos ofrece en la mayoría de sus servicios. Además, sus archivos más longevos datan del 2010.

Sin duda es la audioteca de la *COPE* la que más deficiencias presenta, al no contar ni siquiera con una barra de búsqueda en su página principal. Las pestañas de acceso a su archivo sonoro no tienen la relevancia ni visibilidad adecuadas, y su sistema de presentación de resultados es el más pobre de los cuatro a analizar.

Con la llegada de Internet y la posibilidad de digitalización de sus fondos, las cadenas radiofónicas debieron decidir entre conservar su patrimonio sonoro, facilitar su difusión o ambas cosas. Al fin y al cabo, tal y como afirma Blasco Gallardo (2010: 73): «Todo Internet es un gran heredero de la archivística, por lo tanto ¿cómo podemos seguir abordando la Internet sin entender la archivística? ». Pero, ¿hasta que punto las emisoras españolas trabajan en el reto por conservar, divulgar, brindar acceso y dar valor añadido a sus archivos sonoros? ¿De qué elementos o servicios aún carecen sus audioteclas?

Tabla 2. Propuesta de Audioteca Radiofónica Digital

Aspectos Generales

INDICADORES	
Denominación	Sería conveniente unificar términos entre las propias emisoras, de tal forma que se creara un «lenguaje» propio, común y fácilmente identificable por parte de los usuarios.
Ubicación del acceso en la web a la audioteca y/o buscador	Encabezando la página principal ha de estar una barra buscadora y el acceso a la búsqueda avanzada. De igual forma, las pestañas que nos deriven a la Audioteca y los <i>Podcast</i> han de ocupar un lugar destacado y fácil visibilidad y acceso en la página inicial del <i>site</i> .
Cobertura temporal	Resultaría imprescindible apostar por un proceso de digitalización de todo el archivo sonoro que la cadena conserve, así como su accesibilidad al público, siendo clave este factor a la hora de considerar su audioteca desde un punto de vista de SVA .

Coste	En la actualidad, ninguna de las emisoras nacionales saca mayor partido económico de su presencia en la red que el proveniente del ámbito publicitario. Sería interesante, pues, tomar ejemplo de las algunas de las iniciativas que su homólogo en prensa está comenzando a tomar.
Otros servicios en la sección de audioteca	Se trata de uno de los puntos clave para conseguir dotar a este servicio de un valor añadido. En la actualidad, <i>RNE</i> y <i>Onda Cero</i> son las únicas emisoras que ofertan contenido relacionado con «Especiales» o «Archivo Histórico», y <i>Cadena SER</i> y <i>Onda Cero</i> las únicas que emiten una programación exclusivamente online, dos de las vías que podrían convertirse en el «germen» de la verdadera ciberradio de calidad por la que tal vez los usuarios estarían dispuestos a pagar.

Sistemas de consulta

INDICADORES	
Operadores de consulta	Sólo podremos hablar de un sistema de consulta con prestaciones avanzadas si incluye funciones que permitan combinar «términos mediante la utilización de operadores booleanos, búsqueda de frases literales, operadores de proximidad y la utilización de paréntesis para aumentar las combinaciones (...) [siendo de nivel medio] si permite al menos la búsqueda con booleanos y la frase literal» (Guallar y Abadal, 2009:261).
Acotación temporal	Consideramos fundamental que el usuario pueda saber a ciencia cierta qué archivos va a poder encontrar o no desde el punto de vista cronológico, algo que en la actualidad es imposible de averiguar de otra forma que no sea la navegación dentro de cada uno de los programas. Es necesario que en este punto de la búsqueda, las cadenas dejen de mostrar calendarios virtuales hipervinculado de los años en los que no ofertan documentación sonora.
Acotación en colecciones, campos determinados y por formatos multimedia	Si realmente queremos evidenciar la capacidad de las audiotecas en pro de la optimización del tiempo de los usuarios, a los que facilitan una «escucha a la carta», ha de aumentar el interés por perfeccionar y refinar las búsquedas y añadir valor a los resultados obtenidos para facilitar la selección de aquellas noticias en las que esté interesado, incluyendo para ellos el mayor número de variables de filtro posibles.

Páginas de resultados

479



INDICADORES	
Posibilidad de ordenar y refinar los resultados	Si resulta importante el perfeccionamiento en los sistemas de búsqueda, no debe serlo en menor medida el proceso de selección de resultados, ya que su composición puede generar confusión si no están bien estructurados.
Identificación de los términos de búsqueda en los resultados	Se trata de un aspecto especialmente útil cuando se presentan muchos registros al usuario, ya que permite valorar de manera sencilla la situación o posición que tienen las palabras consultadas dentro del documento recuperado, ya sea en el registro o en el documento final. Los términos de búsqueda serán visibles tanto en los titulares como en el cuerpo de los resultados.
Presentación de documentos relacionados	Esta posibilidad debería estar contemplada desde la página inicial de resultados, es decir, no tendría que ser necesario entrar en cada uno de los resultados para poder acceder a más material relacionado. Además, las emisoras podrían hacer una mayor promoción de sus archivos sonoros a través de la integración de resultados de la audioteca en las noticias de actualidad, lo que aportaría a los usuarios una mayor profundidad y calidad informativa.
Gestión de los resultados	La rápida extensión de las herramientas basadas en la Web Social tampoco ha pasado por alto en el sector radiofónico. Aunque, si bien todas las emisoras analizadas cuentan con servicios a través de los cuales los usuarios pueden establecer relaciones de interactividad y reactividad como webs de promoción de noticias (Digg o Menéame), redes sociales (Facebook o Tuenti), servicios de microblogging (Twitter) o marcadores sociales (Delicious), no está tan claro el seguimiento que hacen de su empleo.

VI. Discussió i conclusions

La valoración en términos globales muestra una escasa preocupación de las emisoras nacionales por la organización y los procesos de búsqueda de sus archivos generados. Han de ser conscientes del gran valor que reúnen para sus oyentes, y no conformarse con hacerlos públicos, sino también accesibles a través de la Web, ya que una de las grandes aportaciones de la radio digital es, precisamente «el acompañamiento de la información sonora con otros servicios y con otras modalidades de acceso» (Cebrián, 2007).

En un momento en el que el principal motor económico de los medios (la publicidad) comienza a ser insuficiente, y el acceso a la información continúa siendo clave en el desarrollo social, económico e industrial de cualquier país, las emisoras no deberían dejar pasar la



posibilidad de convertir sus audiotecas en productos informativos, documentales y de valor añadido.

Aunque la cantidad de fondos accesibles ha crecido de forma notable, sus sistemas de búsqueda para la recuperación de informaciones presentes y retrospectivas no están a la altura de sus posibilidades, ni de las necesidades de los usuarios, no valorando por completo la máxima de que «en los portales periodísticos, al igual que en cualquier portal o sitio web, tan importante es la información contenida en ellos, como el acceso que se tenga» (López Carreño y Rodríguez Muñoz, 2003: 117). Es necesario que las cadenas radiofónicas comprendan que la documentación en sí misma es un elemento de valor añadido en cuanto que, su correcta promoción, puede derivar en beneficios tales como el patrimonio, el prestigio de la marca o el sedimento histórico (Rubio Lacoba, 2010). Por otra parte, sólo un acceso organizado, dinámico, intuitivo y de calidad a través del cual el oyente pueda no sólo realizar búsquedas, sino encontrar los resultados deseados, puede ir ligado, por ejemplo, al planteamiento de una oferta de pago. Al fin y al cabo, los servicios de valor añadido (SVA) representan un registro opcional, de pago o gratuito, a partir del cual el usuario requiere una atención personal por esa aportación económica o información suministrada (Palazón, 2001).

De la misma manera, las cadenas han de someterse a un proceso de reinversión, con el objetivo de aportar nuevos formatos y sacar el máximo partido al nuevo escenario 2.0, promocionando y fidelizando nuevas audiencias a través de una propuesta personalizada de su patrimonio sonoro.

VII. Bibliografía

AFUERA, A., (1997-1998): «El Departamento de Documentación de la Ser ante el reto digital», en *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 6-7.

ARBOLEDAS, L., (2010): «La radio española: un negocio analógico en la era digital», en *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*, vol XII, nº 2, mayo/agosto.

ARIZA CHICHARRO, R., (1994): «La fonoteca de RNE como archivo histórico», en *La Documentació als Mitjans d' Informació*. Valencia: Generalitat Valenciana. pp. 303-315.

— (2004): «El Archivo de la Palabra de Radio Nacional de España», en *Revista general de información y documentación*, vol 14, nº 2, pp. 29-58.

ARJONA MARTÍN, J. B., (2009): «Los nuevos canales audiovisuales basados en web: RTVE.es», en *Revista ICONO* 14, nº 15, pp. 98-113.



— (2010): «De web corporativa a portal audiovisual: Rtve.es», en II Congreso Internacional AE-IC. Comunicación y desarrollo en la era digital. 3-5 de febrero de 2010, Málaga.

BERELSON, B., (1952): «Content Analysis», en *Handbook of Social Psychology*, vol I. Nueva York: Lindzey.

BERRY, R. (2006): «Will the ipod kill the radio star? Profiling podcasting as radio. Convergence», en *The International Journal of Research into New Media Technologies* (12), pp. 143—162.

CALDERA SERRANO, J., (2004): «La documentación sonora en los Sistemas de Información Documental de los Medios Audiovisuales», en el *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 74, pp. 29-39.

CEBRIÁN HERREROS, M., (1995): *Información radiofónica: mediación técnica, tratamiento y programación*. Madrid: Síntesis.

— (2007): *Modelos de radio, desarrollos e innovaciones*. Madrid: Fragua Comunicación.

— (2008): *La radio en Internet: de la ciberradio a las redes sociales y la radio móvil*. Buenos Aires: La Crujía.

— (2010): *Desarrollos del periodismo en Internet*. Sevilla: Comunicación Social.

CHIVITE NAVASCUÉS, S., (2008): *COPE: una cadena de radio en busca de su identidad*. Madrid: Fragua Comunicación.

CHOMÓN SERNA, J.M., (2011): *Evolución y transformaciones de Radio 5 Todo Noticias. Una radio menos cercana*. Madrid: Fragua Comunicación.

EGM, Resumen, marzo 2012. Consultado el 15 de abril de 2012 en: <http://www.aimc.es/Entrega-de-resultados-EGM-1%C2%AA-ola,1067.html>

DÍEZ, P., (2001): «El Departamento de Documentación de los Servicios Informativos de la Cadena SER en Madrid: un poco de historia» en *Scire*, vol 77, nº 2, pp. 151-156.

FRANQUET, R., (1999): *Radio y televisión en la red: el primer asalto*. Barcelona: Societat Catalana de Comunicació.

GANZABAL LEARRETA, M., (2009): «De la tediosa digitalización a la revolución de la radio en la red», en *Académica Question*, vol 1, nº 21.

GÓMEZ, G. R., (1999): «La SER evoca sonidos con historia», en *El País*, 27 de septiembre de 1999. Consultado el 28 de marzo de 2012 en: http://www.elpais.com/articulo/Pantallas/ESPANA/CADENA_SER/SER/evoca/sonidos/historia/elpepirtv/19990927elpepirtv_18/Tes



GUALLAR, J. y E. ABADAL, (2008): «Les hemeroteques digitals de la premsa catalana: anàlisi dels diaris catalans de més difusió», en *Jornades Catalanes de Documentació* (11es: Barcelona, 22-23 maig 2008). Barcelona: COBDC, p. 149-162. Consultado el 28 de marzo de 2012 en: http://eprints.rclis.org/archive/00013686/01/jornades2008_guallarabada_hemeroteques_diaris.pdf

— (2009): «Evaluación de hemerotecas de prensa digital: indicadores y ejemplos de buenas prácticas», en *El Profesional de la Información* mayo-junio, v. 18, n. 3, pp. 255-269.

HAYE, R., (2000): *La Radio del Siglo XXI: nuevas estéticas*. Buenos Aires: Ciccus, La Crujía.

HENDY, D., (2007): *Radio in the global age*. Cambridge: Polity Press.

LÓPEZ CARREÑO, R., (2004): «Grado de desarrollo de los portales periodísticos españoles de radio y televisión», en *Scire: Representación y organización del conocimiento*, vol. 10, nº 2, pp. 115-122.

MARTÍN MUÑOZ, J. y J. LÓPEZ PAVILLARD, (1997-1998): «RTVE: Reorganización de la Documentación en un entorno multimedia», en *Cuadernos de documentación multimedia*, nº 6-7.

Nuño Moral, M. V. y M. F.SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, (1999): «Los servicios de documentación sonora ante el reto digital», en *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 8. Consultado el 5 de mayo de 2012 en: <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num8/marivi.html>

NUÑO MORAL, M. V. (2007): *Documentación en el medio radiofónico: hacia un entorno digital*. Madrid: Síntesis.

PAUL, N., (1997): «Media libraries and new media», en Poynter Institute. Consultado el 28 de marzo de 2012 en: http://www.poynter.org/content/content_view.asp?id=5693&sid=26

PRIETO, L., (2007a): «Fondos sonoros y escritos en Radio Nacional de España: un modelo de respuesta a las demandas de estructuración de la información en entornos multimedia», en *Boletín de la ANABAD*, Tomo 57, Nº 2, pp. 137-148.

— (2007b): «Información y documentación radiofónica: espacios para un interés común. La experiencia de Radio Nacional de España», en *El profesional de la información*, 2007, septiembre-octubre, v. 16, n. 5, pp. 443-449.

— (2009): «El Archivo Sonoro de Radio Nacional de España: interés histórico y valor documental», en *Boletín de la Asociación Española de Documentación Musical*, año 13, pp. 28-35.



Las relaciones entre periodistas y políticos durante la campaña electoral de las elecciones parlamentarias vascas de 2012, a través de Twitter

Ricardo Nadal Martínez
al146969@uji.es

I. Resumen

484



La plataforma de microblogging Twitter se ha convertido en una de las herramientas digitales donde circula mayor cantidad de mensajes de carácter político. Cada vez las campañas electorales tienen mayor presencia de seguimiento en esta red. Mediante un análisis de contenido cuantitativo y cualitativo sobre los *tuits* que emitieron los tres candidatos a lehendakari en las últimas elecciones al parlamento del País Vasco, se observa que tanto políticos como periodistas, todavía no utilizan este instrumento desde una perspectiva estratégica de la comunicación. Horas de mayor flujo de información, fechas decisivas durante la campaña o la capacidad de interacción entre otras, son cuestiones que a día de hoy no acaban de depurarse en la comunicación online entre ambas esferas de poder. Pese a ello, tanto actores políticos como periodistas, cada día se muestran más cercanos al uso de estas herramientas del escenario online. Esto se aprecia, sobre todo, en las actividades políticas de grandes dimensiones como puede ser en la esfera política a nivel nacional. El aumento de usuarios registrados en la plataforma Twitter y su incorporación a las rutinas de trabajo de los medios tradicionales tanto prensa, radio o televisión, no hace sino demostrar la necesidad de saber gestionar correctamente estos dispositivos desde ambas esferas.

Palabras clave: Comunicación Política, Twitter, campaña electoral, País Vasco, lehendakari, estrategia comunicación, online.

II. Introducción

La perspectiva teórica que adopta este proyecto comprende que la información periodística sirve como uno de los ejes fundamentales de la construcción de la realidad social, entendiendo esa construcción como la suma de un *continuum* de significados subjetivos (Schütz, Luckmann, 1977; Berger, Luckmann, 1996). De este modo, los actores periodísticos ocupan una posición socialmente legitimada e institucionalizada, a través de aparatos productivos especializados (Grossi, 1985b). La incorporación de las nuevas tecnologías (TIC) y el uso de las redes sociales, como Twitter y Facebook, a modo de fuente de información, en las rutinas de producción periodística, constituye una práctica, cada vez, más habitual e importante para los comunicadores que comporta nuevos cambios, de carácter sustancial, en la producción de las piezas (Ahmad, 2010). Del mismo modo, los actores políticos tratan de utilizar de manera sistemática todo tipo de vías para trasladar sus mensajes como parte de la estrategia de comunicación y conseguir, de esta forma, hacer llegar sus ideas, argumentos, o pensamientos a la esfera pública (Casero, 2009). Ese uso va acompañado del esfuerzo, por parte de estos actores, por condicionar los filtros de selección periodísticos, entre otros, y poder



influenciar el proceso de producción de la realidad informativa en beneficio propio (Casero, 2009b). La adaptación a las nuevas tecnologías (TIC) que los medios de comunicación han tenido que realizar en los últimos años, ha comportado innumerables cambios en las relaciones que se establecen entre los distintos agentes que forman parte de la galaxia mediática. Además de los actores comunicativos, la esfera política también se ha visto invadida por estos cambios que forman parte del proceso de modernización (Thompson, 1995). De esa manera, las relaciones que tradicionalmente se habían establecido entre políticos y periodistas han sido alteradas. Este artículo atiende, especialmente, a los cambios producidos en esa relación y que vienen derivados, entre otros, del uso de las redes sociales como principal vía de comunicación. Conocer cómo se configuran y se desarrollan ese tipo de lazos relacionativos es una cuestión clave para averiguar qué estrategias de comunicación son las más empleadas, a través de esta nueva plataforma, por parte de los actores políticos para hacer que sus mensajes lleguen a la opinión pública, o por el contrario, tratar de silenciarlo y hacer frente a las situaciones críticas. Además, también hay que señalar que un estudio como el que aquí se propone, gira en torno al hecho de valorar hasta qué punto, aquello que ocurre en redes sociales, puede llegar a ser determinante a la hora de establecer la *agenda setting* en los medios de comunicación tradicionales, y cómo además, éstos otorgan, cada vez, mayor visibilidad a las nuevas plataformas digitales de comunicación.

Los eventos políticos son un foco de especial interés para conocer esa nueva forma de relación entre ambos agentes. Por eso, esta investigación centrará su análisis en el período de campaña electoral del 5 al 20 de octubre, de las últimas elecciones al parlamento del País Vasco, a través de Twitter.

La agencia de información Europa Press publicó el 20 de noviembre, el mismo día que se celebraron las votaciones por motivo de las últimas Elecciones Generales de 2011 en España, que la campaña que acababa de concluir “había sido la más *tuiteada* de la historia en España, con un volumen de más de 2,7 millones de *tuits*, lo que representa un ritmo de 110 *tuits* por minuto”. Asimismo, Twitter se ha convertido en la red que mayor presencia tiene en los medios generalistas tanto en prensa, como en radio y televisión. Muchos espacios televisivos, cuentan con un faldón en la emisión en el que van transcurriendo los *tuits* que el público envía, al igual que ocurre en diversos espacios radiofónicos. Desde principios de 2012, el diario El Mundo, en su sección “Otras voces”, en la que tradicionalmente se incluye el apartado “Cartas al director”, ha reducido su tamaño, para incorporar el nuevo apartado bajo el nombre de “Tuits al director”, en el que se incluyen los mensajes más destacados que han sido enviados por los usuarios del servicio de microblogging, a la cuenta de Pedro J. Ramírez.

III. Objectivos

486



Los objetivos que persigue esta investigación nacen de la necesidad de conocer qué tipo de interacción, mediante Twitter, existe ente los actores periodísticos y los políticos. Por ello, el primer objetivo será averiguar cuántos *tuits* directos entre ambos actores se realizan. Es decir, cuál es la comunicación de mensajes directa y pública que se practica. El segundo de los objetivos será determinar qué *tuits* son los que trascienden las fronteras de la comunicación online y saltan a los medios tradicionales. Además, conocer cuales son los *hashtags* o etiquetas que se crean en el contexto de las elecciones, también será otro de los objetivos. Por último, se buscará determinar cuáles son los días de mayor actividad de los perfiles analizados para intentar establecer una correlación de hechos en campaña que legitimen tal aumento de actividad.

IV. Material y método

La metodología empleada en la investigación será un análisis de contenido de carácter cualitativo y cuantitativo. En primer lugar, se creará un perfil *ex profeso*, a través del cual, se seguirán las cuentas de los principales candidatos al parlamento vasco de las tres agrupaciones políticas que mayor número de votos obtuvieron en las anteriores elecciones. Según el registro del Departamento de Interior del País Vasco, en los comicios anteriores celebrados el 1 de marzo de 2009, el Partido Nacionalista Vasco (PNV), fue el que mayor número de votos registró, con 399.600 votos. Su actual presidente, Iñigo Urkullu, tiene una cuenta oficial en Twitter, esta es “@iurkullu”. En segundo lugar, se registran los 318.112 votos que obtuvo el Partido Socialista de Euskadi-Euskadiko Ezkerra (PSE-EE), presidido por Patxi López, cuyo perfil en Twitter es “@patxilopez”. Por último, con 146.148 votos, se sitúa el Partido Popular (PP), cuyo líder, Antonio Basagoiti, regenta la cuenta “@abasagoiti”, en Twitter.

Por otro lado, también se seguirán los *hashtags* que se creen para representar a cada una de las campañas de los candidatos en la medición de la presente investigación. A continuación, lo mismo con los perfiles personales de los periodistas que estén cubriendo toda la campaña vasca para los tres medios tradicionales de prensa escrita más leídos a nivel autonómico. Según el último Estudio de Audiencias de Medios realizado por CIES, El Correo Español cuenta con 464.000 lectores diarios, seguido de El Diario Vasco con 273.000 lectores, y por último, el diario Deia, que cuenta con una media de 94.000 lectores al día.

En el caso de El Correo, se seguirá a Alberto Ayala, “@albertoayala11”, subdirector y analista político. En El Diario Vasco se seguirá a Lourdes Pérez, “@LourdesPerez_DV”, subdirectora del rotativo y jefa del área de política

del medio. Por último, en el diario Deia se seguirá a Kike Santaren, “@ksantaren”, subdirector del medio y responsable de política.

487

UNIVERSITAT
JAUME I

V. Resultados

Para mostrar de una manera más clara los resultados obtenidos, dividiremos la exposición por perfiles analizados. En primer lugar los tres periodistas y, a continuación, los tres políticos.

En el caso de Lourdes Pérez del Diario Vasco fueron 125 *tuits* que en total emitió durante el periodo electoral. De ellos, 31 tenían relación con la campaña, es decir, un 24,84% de sus publicaciones. Los días de mayor actividad fueron tres por igual. Las jornadas del 10, 17 y 18 de octubre con cuatro *tuits* en cada una de ellas (entre las tres, fueron ocho los mensajes emitidos sobre la campaña). Por otro lado, respecto al uso de las interacciones, en total realizó 77 interacciones. Relacionadas con la campaña fueron 29, con lo que las interacciones correspondientes a esta representaron un 37,62%. De esas 29 interacciones, cuatro fueron con actores políticos, 17 con otros periodistas y ocho con otros actores. En el caso del uso de etiquetas, Lourdes Pérez, utilizó tres *hashtags* durante el periodo de medición pero ninguno de ellos pertenecía a la campaña.

En el perfil del representante del rotativo Deia, Kike Santaren, del 5 al 20 de octubre de 2012, se emitió un total de 61 *tuits*. De ellos, cuatro estuvieron relacionados con la campaña, un total del 6,55% de los mensajes. El día de mayor intensidad de actividad en su perfil fue el día 18 con 10 *tuits* (uno relacionado con las elecciones), seguido del día 10 con seis *tuits* (solo uno sobre la campaña). En el apartado de interacciones fueron 26 en total. De estas, 14 relacionadas con los acontecimientos políticos, es decir, el 53,84% del total. Las interacciones se dividieron en cuatro para actores políticos, siete para periodistas y tres en otros sectores. Un único *hashtag* sin relación con la campaña empleó Kike Santaren.

Alberto Ayala, analista político del diario El Correo, dejó un resultado de 61 *tuits* en total durante el periodo de medición. De estos, cinco fueron relacionados con la campaña. El 8,14% del conjunto de mensajes emitidos por el periodista, fueron los utilizados para hablar de las elecciones parlamentarias vascas. Sus días de mayor intensidad fueron los días 7, con 13 *tuits* (dos sobre los comicios), y el día 5 con 12 comentarios (uno sobre el asunto de las elecciones). En la medición de las interacciones, Alberto Ayala realizó un total de 45, donde siete se relacionaban con las elecciones. Porcentualmente el 15,55% de sus interacciones. Además, de las siete, una fue con un actor político, cinco con periodistas y una con otros actores. Respecto al uso de los *hashtags*, el analizado utilizó cuatro y ninguno relacionado con la campaña.

Por otra parte, en el análisis sobre los perfiles de los actores políticos, Patxi López, emitió un total de 54 mensajes. De estos, 38 relacionados con la campaña, es decir, un 70,37% de su actividad. Interacciones efectuó 126, de las cuales 22 tuvieron como motivo el evento político del momento, en porcentaje un 17,46%. El día de mayor actividad fue el día 20 de octubre con 16 *tuits* (nueve en relación a las votaciones).

Antonio Basagoiti emitió un total de 36 *tuits*, 29 en relación con los comicios, es decir, un 80,55% de sus mensajes. Respecto a las interacciones, el político realizó 60, y de ellas, 42 tuvieron relación con la campaña, lo que lo sitúa en un 70%. El 20 de octubre fue el día de mayor actividad con nueve mensajes (dos relacionados con los comicios).

Por último, Íñigo Urkullu emitió 72 *tuits* en los que 59 se mencionaban las elecciones, por lo tanto, el 81,94% de las entradas estaban destinadas a la campaña. Fueron 105 las interacciones que realizó Íñigo Urkullu, de ellas, 75 se relacionaron con el periodo electoral situándose en un 71,42%. El día de mayor actividad que se registró en su perfil fue el 19 de octubre con 12 *tuits* (cinco en relación a la campaña).

VI. Discusión y conclusiones

Los actores políticos presentan mayor implicación en Twitter. Pese a que el número de emisión de *tuits* entre políticos y periodistas es similar en la mayoría de casos, en los mensajes que implican aspectos de la campaña política obtienen un porcentaje mayor los actores políticos que los periodistas. Por otro lado, y aquí sí hay una diferencia notable, los políticos interactúan más que los periodistas. Patxi López realizó 126 interacciones, o Íñigo Urkullu 105. De los actores comunicativos la que más interacciones efectuó fue Lourdes Pérez con 77. Una diferencia considerable. En este sentido, se pueden entender a los actores políticos son más cercanos a los usuarios de la red porque interactúan en ella con mayor frecuencia. Si comparamos los datos absolutos, los actores políticos vuleven a posicionarse por delante de los periodistas. Antonio Basagoiti o Íñigo Urkullu, obtienen un 70 y un 71,42%, respectivamente, en interacciones sobre la campaña electoral.

Recapitulando los objetivos iniciales, en primer lugar, no existe una comunicación directa entre ninguno de los actores que aparecen en esta muestra. Sin embargo, podemos destacar que tanto en el caso de los periodistas como de los políticos, la mayor parte de las interacciones se realizan con actores de su mismo ámbito. La comunicación se consulta entre ellos pero es más difícil que trascienda esas fronteras. Respecto a los mensajes que se saltan de la red digital a los medios tradicionales, durante esta campaña no se ha producido ningún hecho de ese tipo.

En el apartado dedicado a los *hashtags*, los actores políticos vuelven a demostrar que tienen mayor presencia que los periodistas. Los tres candidatos utilizan en numerosas ocasiones las etiquetas relacionadas con sus campañas con contenidos como el eslogan de las mismas o mensajes de apoyo a los candidatos, etcétera. En el caso de los actores periodísticos el uso de estas etiquetas cuyo mensaje se relacione de alguna manera con la campaña es prácticamente nulo.

En último lugar, los días de mayor actividad en Twitter coinciden entre dos de los políticos pero no entre los periodistas. Esto está relacionado con las estrategias de comunicación. El día de mayor actividad de dos de los candidatos fue el 20 de octubre, la víspera de la jornada de reflexión. En el caso del tercer candidato, el día de mayor actividad se registró el 19 de octubre, justo el día anterior al de los otros dos políticos. Por parte de los periodistas, los días de su aumento de actividad quedan muy dispersos y no existen criterios, aparentemente, relacionados con la campaña para entender dicho incremento. En este punto hay que destacar que el uso que generalmente hacen de Twitter unos y otros agentes difiere en forma. Los actores periodísticos analizados utilizan la red de microblogging de una manera personal. Es decir, no hacen un uso restringido al ámbito profesional de la red, sino el apartado personal cobran mucha relevancia. En el caso de los actores políticos no ocurre esto, ellos utilizan Twitter de una manera puramente profesional. Esto contribuye a que los agentes políticos tengan mayor capacidad de influencia mediante sus perfiles porque toda la comunicación se encuentra englobada en la misma dirección, se destaca un tipo concreto de significado o de identidad, al fin, refuerzan su base ideológica mediante la producción de contenidos de carácter simbólico.

VII. Bibliografía

AHMAD, A. N. (2010): *Is Twitter a Useful Tool for Journalists?*, Journal of Media Practice 11.

BROERSMA, M. y T. GRAHAM (2012): *Social Media as Beat*, Journalism Practice, 6:3, (403-419), Taylor & Francis.

BRUNS, A. y J. BURGESS (2012): *Researching news discussion on Twitter*, Journalism Studies, Taylor & Francis.

CASERO, A. (2009): *La construcción mediática de las crisis políticas*, Fragua, Madrid.

CASERO, A. (2009b): «El control político de la información periodística», Revista Latina de Comunicación Social, 64, páginas 354 a 366. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, recuperado el ____ de _____ de 2_____, de _____



http://www.revistalatinacs.org/09/art/29_828_47_ULEPICC_08/Andreu_Casero.html

DOI: 10.4185/RLCS-64-2009-828-354-366. Última consulta realizada el 19 de septiembre de 2012.

GROSSI, G. (1985b): *Professionalità giornalistica e costruzione sociale della realtà*. Problemi dell'Informazione, X, 3.

LUCKMANN, T. (1996): *Teoría de la acción social*, Paidós, Barcelona.

Thompson, J.B. (1998): *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*, Paidós, Barcelona.

SCHÜTZ, A. y T. LUCKMANN (1977): *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu, Buenos Aires.

VERWEIJ, P. (2012): *Twitter links between politicians and journalists*, Journalism Practice, Taylor & Francis,



Eventos políticos en campaña electoral como herramienta de comunicación Micropolíticos vs Macropolíticos

Diana Rubio Calero
dirubiocal@gmail.com

I. Resumen y metodología

492



El evento es una herramienta de comunicación activa que se utiliza en campaña electoral para contextualizar y dar mayor difusión los elementos de la oferta política que se dirigen al electorado por parte de los partidos políticos.

Existe mucha información sobre un tipo de evento político en campaña, como son los de mayor repercusión, pero esa información se encuentra desordenada y confusa al comparar diferentes textos sobre la materia.

Los tratan de igual manera, metiéndolos en el saco de lo político, pero no existen dilatadas explicaciones sobre cada uno de ellos que ayuden a los organizadores de dichos eventos a conocer de primera mano cuales son y poder escoger aquellos que considere mas óptimos para su partido y para sus públicos.

A su vez, no existe una definición nítida a la que poder acogerse de manera general ni una tipología clara de los diferentes eventos que podemos llevar a cabo en campaña, lo que se traslada a su vez al desorden que los propios partidos políticos tienen en cuanto a la creación y puesta en marcha de un evento.

En algunos casos, hacen referencia al debate, en otros al mitin, pocos a los actos de calle, por tanto, la intención de este proyecto, es la realización de una clasificación de actos políticos en campaña electoral exhaustiva, donde se explique en que consiste cada uno, cuales son sus características, y hacia que público están enfocados, y donde se observen los cambios que las redes sociales producen en estas herramientas de la comunicación como son los actos políticos electorales.

En cuanto a la metodología, apostaré por una teorización y análisis para poder establecer el punto de partida en la tipología existente de eventos políticos actualmente, desarrollando el marco conceptual de partida para analizar y conocer los entresijos de una herramienta de comunicación que epistemológicamente no ha sido tratada.

Palabras claves: Evento, política, comunicación, Internet, medios de masas, encuentros, electoral.

II. Introducción

La campaña electoral es el conjunto de actividades que llevan a cabo los candidatos, partidos, federaciones y agrupaciones que se presentan a las elecciones para dar a conocer su programa, con la finalidad de



conseguir el mayor número posible de votos¹. En este trabajo, abordaremos sobre todo los campañas electorales políticas, esos quince días anteriores al día de votación para conformar un nuevo gobierno².

En la definición anterior, aparece la palabra actividades, las cuales, deben ser definidas en su totalidad en el momento en el que se planifica la campaña. Entre estas actividades, encontramos los eventos políticos. Una de las herramientas más importantes que tiene la comunicación y que se utiliza en campaña electoral, son los eventos políticos.

Los eventos políticos vienen celebrándose desde la época clásica, alrededor del ágora y las tomas de decisiones. Es en el momento de dar una definición completa a este tipo de eventos cuando encontramos dificultades. Debido al amplio ámbito al que nos referimos, no hay acuerdo entre los expertos a la hora de definirlos completa y exhaustivamente, todas las informaciones al respecto son confusas. Incluso en nuestras leyes, en el *capítulo VI, sección V artículo 54 de la Ley de Régimen Electoral* hacen alusión a ellos, pero no dan una explicación de lo que son.

Para poder dar una definición acorde, debemos conocer sus características comunes:

- Herramienta de comunicación situada en la difusión del mensaje hacia los electores, donde la comunicación enviada es activa
- Son una herramienta de comunicación: están basados en la comunicación entre los partidos y los electores y el intercambio de información entre todos los actores.
- Van dirigidos a un público objetivo o target.
- Necesitan de una organización previa.
- Conllevan la consecución de unos objetivos determinados.
- Tienen una secuencia propia: Se sabe como empiezan, la continuación y como acaban.
- Son imprescindibles en campaña para dar a conocer el mensaje de un partido determinado.
- Ayudan a crear imagen e identidad política.

Tras conocer sus singularidades, podemos hacer una aproximación a una aclaración sobre su significado: *Los eventos políticos en campaña*

¹ Definición tomada del portal electoral del Ministerio de Fomento.

² Artículo 51 de Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General.



electoral son una herramienta de comunicación dirigidos a un público concreto, que necesita de una organización previa, con la finalidad de obtener los votos suficientes para alcanzar el poder y mantenerse en él.

A la hora de poner en marcha un evento, debemos tener claras sus características comunes:

Específicos, deben tener un objetivo preciso para su entendimiento, que tenga una dirección determinada, medibles, para poder realizar comparaciones y análisis de consecución de objetivos, consensuados, es decir, estar de acuerdo en su realización con todo el equipo que lo va a ejecutar, realistas, en un sentido práctico ajustado a la realidad de sus organizadores y su público y temporales, que puedan medirse en el tiempo.

III. Objetivos y actores

Este trabajo, conlleva la consecución de unos objetivos en beneficio de los eventos políticos:

1. Explicar la importancia de los eventos en campaña electoral
2. Situar los eventos en un lugar principal durante las campañas.
3. Servir de reflexión a la dirección de la campaña para que elijan con criterio que eventos poner en práctica según sus objetivos.

Quienes forman parte del escenario político en campaña electoral, son los mismos que deben tenerse en cuenta a la hora de organizar y celebrar un evento político. Un evento político es el altavoz del partido hacia la ciudadanía y sus votantes.

- Partidos políticos: Son los emisores del mensaje en los eventos, quienes los gestionan teniendo en cuenta el equilibrio necesario entre presupuesto y objetivos.
- Electorado: núcleo receptor de los mensajes que se lanzan en los eventos. Este electorado es amplio tanto en número de electores como en diferentes perfiles de votante, por lo que para conseguir una mayor eficacia en campaña electoral, y directamente en los eventos políticos, es necesario la realización de segmentaciones de público objetivo.
- Medios de comunicación: Se consideran actores de campaña debido a la función que realizan de intermediarios entre partido y electorado y son los encargados de informar de los mensajes e iniciativas que se vayan sucediendo a lo largo de los eventos políticos.

El contenido de la campaña electoral será la compleja oferta política³ puesta a disposición de la ciudadanía. A esta afirmación, añado que la demanda también hay que tenerla en cuenta. Los electores y como perciben a los diferentes partidos que se presentan en campaña junto con la presentación de su oferta política, se realizan en un mercado propio basado en la comunicación. Ese mercado o escenario donde se realizarán las transacciones entre oferta y demanda, son los eventos políticos.

IV. Primera aproximación

Es curioso pensar que durante los días de campaña electoral, ésta sólo va dirigida a un tipo de votante, los indecisos, ya que habrá sido durante la pre campaña electoral donde los electores habrán decidido a quien votar (entre un 60 y un 75%). Como hablábamos anteriormente, cada partido deberá segmentar su público para poder dirigirse a él mediante la fórmula mas adecuada. Las funciones a realizar son claras: reafirmar al electorado propio, desanimar al electorado adversario y convencer a los indecisos. En estas tres tareas identificadas, no debemos olvidar la importancia de acciones como la motivación y la persuasión.

La organización electoral tiene a su disposición un conjunto de instrumentos para comunicar de manera efectiva el mensaje de la campaña; el propio partido y organizaciones sindicales, plataformas de apoyo, secciones sindicales y medios de comunicación entre otros. No debemos olvidar que el evento, como recurso tanto material como inmaterial tiene un papel clave.

No existe un evento político igual que otro, siempre tendrán componentes diferenciadores. Aún así, podemos clasificar los eventos de manera general dependiendo de varios factores:

- Territorio a representar; locales si se realizarán en elecciones municipales, siendo las mas cercanas a los ciudadanos, autonómicas si se va a votar el parlamento autonómico de una comunidad autónoma, nacionales si se van a elegir a los representantes del Congreso y el Senado y directamente al futuro presidente del país o europeas, donde elegiremos a nuestros representantes en el Parlamento Europeo. Resulta curioso que éstas últimas elecciones, no consiguen movilizar al mismo volumen de población en nuestro país que cualquiera de las otras mencionadas. Las mas participativas normalmente suelen ser las locales y las nacionales.
- Público al que se dirige: Público general si son eventos dirigidos a todo el mundo o targets, aquellos que anteriormente a su puesta en

³ Cómo ganar unas elecciones, Costa, pág 143.



funcionamiento los responsables han estudiado el público hacia el que se van a dirigir.

- Dimensión del evento: si son actos a pequeña o a gran escala.
- Formato de celebración: presencial si requiere de electorado en el lugar de celebración, in situ, online si se celebra a través de las redes sociales o híbrido, si conlleva tanto presencial como virtual.

El presupuesto: es un factor a tener en cuenta, no se dedicará el mismo a actos de campañas locales, que a campañas nacionales, al igual que en la destinación presupuestaria en actos grandes o pequeños.

La rentabilidad sin embargo, va en disonancia con el presupuesto dedicado a un determinado evento, y también es mayor en algunos casos en los que no se esperaba. Esa rentabilidad conocida como Retorno de inversión, ahora es observado al detalle.

La operación resultante de restar a los ingresos los costos, dividir entre los costos y multiplicar por 100, nos dará una conclusión positiva o negativa como resultado de un evento político.

V. Tipología de eventos políticos en campaña electoral

Para poder hacer una clasificación mas amplia, he tomado como referencia escritos de los profesores María José Canel⁴ y Antonio Gutierrez-Rubi⁵ considero que los eventos pueden clasificarse en dos grandes categorías: actos micropolíticos y macropolíticos.

Micropolítica: Me refiero a hacer política de forma particular, de tú a tú, donde existe una interacción bidireccional y hay retroalimentación entre los dos interlocutores, siendo las relaciones directas entre un político y un ciudadano lo que engloba esta tipología. Son estos actos los que se pueden segmentar la población y dirigirse a un público estudiado y determinado, donde la comunicación bidireccional obtiene feedbacks directos, sin lugar a malinterpretaciones ni olvidos. Se caracteriza por la personalización del diálogo, mas dedicados a conocer los problemas de la gente. Son estos actos los que consiguen humanizar al candidato entre el público elector. La puesta en marcha de eventos micropolíticos supone mayor constancia y un menor desembolso económico a la hora de llevarlo a cabo. En general, son los mas realizados en campañas locales, debido a la cercanía que supone con la población, y son donde el candidato toma

⁴ Maria José Canel , 2006 p.55

⁵ http://www.gutierrez-rubi.es/wp-content/uploads/2010/01/libro_micropolitica.pdf



mas fuerza que el propio partido que lo organiza, donde comienza la personificación del partido.

Macropolítica: Aquí hago referencia a la política a gran escala, los mas conocidos, donde el mensaje llega de una sola vez a un grupo de población concentrado en una determinada localización. Esta tipología implica dos maneras de comunicar; por un lado la comunicación unidireccional que el propio partido da a los asistentes al acto y por otro, una comunicación multidireccional, donde la información antes de llegar al ciudadano, pasa por los medios de comunicación. Generalmente no es una comunicación directa al público, sino que conlleva intermediarios que luego la publican. Es mas global, tarda menos en informar, y supone un mayor desembolso económico su celebración. Estos actos no tienen la posibilidad de segmentar a los votantes ni dirigirse a un target determinado en comparación con los micropolíticos. Es en estos actos, donde el mensaje debe encontrarse mas generalizado y así poder influir entre los diferentes públicos que el partido político que lo organiza tiene y a los que quiere llegar de manera masiva. Es común encontrarlos en campañas autonómicas y sobre todo en nacionales.

Tras estas breves aclaraciones sobre las diferencias entre lo micropolítico y lo macropolítico, paso a explicar los eventos existentes en cada uno de los conceptos:

Actos Micropolíticos

Walkabouts: Hace alusión al recorrido a pie por zonas con afluencia de público, como son las zonas de compra cotidiana que existen en todos los municipios. También incluiré el pasear por las calles mas céntricas o asistir a un determinado espacio donde se de una masiva concentración poblacional para escuchar, conversar y debatir con los asistentes, dando a conocer propuestas de mejora y soluciones a sus problemas e inquietudes. A la hora de realizar este tipo de actos en campaña, primero hay que tener conocimiento de algunas variables que pueden influir de una u otra manera en la celebración de los mismos; el lugar donde se realizará, el contexto político o incluso el tiempo que hará son ejemplos de la documentación que hay que realizar con anterioridad a la celebración del mismo, para no dar pie a determinados imprevistos que dependan de los organizadores de estos actos.

También sea dicho que quien se expone a estos actos debe saber lo que puede encontrarse, y mas ahora que la desafección política y la credibilidad se percibe como nula. No siempre conllevan resultados positivos y conllevan dos inconvenientes a tener en cuenta; por un lado, promocionan al individuo mas que al partido, por otro, pueden poner en peligro la integridad física del candidato y la imagen de quienes le apoyan.

Reuniones a domicilio: Pueden recordar a las realizadas en los años 90 para la venta de "Tupperwares". En definitiva, la esencia es la misma, solo



que en estas reuniones del candidato con pequeños grupos de electores para que le conozcan de cerca, explicar sus propuestas políticas y aclarar todas las dudas posibles que puedan surgir, lo que se está vendiendo es el partido a través de su candidato. Este tipo se encuentra en desuso debido a la cantidad de tiempo que necesita para poder tener reuniones con un flujo de población amplio, aunque si se siguen realizando por parte de militantes y otros representantes de los diferentes partidos políticos.

Es la mejor manera de conocer a un candidato. Pero este acto, tiene un problema muy importante en campaña electoral; el tiempo. Se necesita un uso del tiempo excesivo que en campaña tenemos limitado.

Encuentros con categorías especiales: Trabajadores de una fábrica , contribuyentes a campañas, grupos temáticos, y un largo etcétera podrían englobarse en estos encuentros o “meetings”. La finalidad de este tipo de actos es similar a la de las reuniones anteriormente descritas, permite el contacto con personas que tienen afinidades similares con el candidato, y que deben conseguir transformar en apoyo directo a la campaña del mismo. Una cena de gala, un simposio o una visita a un centro determinado, marcarán los apoyos que el partido pueda recibir tanto en votos como en materia económica.

Canvassing: Se caracteriza por el actuar puerta por puerta, casa por casa dando a conocer las propuestas y dispuestos a ejercer escucha activa y empatizar con los inquilinos. Este tipo de acto se encuentra en desuso al igual que las reuniones a domicilio, debido al tiempo que se necesita para que se lleve a cabo. Actualmente ha sufrido variaciones y se utiliza por militantes para la realización de encuestas directas sobre intención de voto, a la vez que para suministrar la información correspondiente del partido en el que forman parte.

Otra cosa sería si hablamos de elecciones locales donde el municipio tiene una población escasa, ya que es donde mas se utilizan este tipo de actos políticos porque aparte de ser los mas baratos, son los que mejor feedbacks reciben y donde la complicidad ente candidato y votante o votantes se capta al instante.

Actos Macropolíticos

Mitin: Es un evento celebrado en un espacio abierto o cerrado, donde el partido a través de diferentes personalidades, presenta al candidato, que tendrá el papel de explicar las propuestas de su programa y convencer a la población. Todo esto arropado por los asistentes al mismo, que normalmente son simpatizantes y afiliados al partido. Su planificación y ejecución conlleva una tarea muy compleja que requiere de especialistas en la organización de los mismos, en la homogeneización de su escenografía y vigile que la calidad de sonido y de luces sea la adecuada, entre otras muchas tareas y detalles. El éxito del mitin radica en la organización realizada alrededor de las intervenciones de los



representantes, el continente, y en la difusión del mensaje general para conseguir mover masas e influir en la propia opinión de cada elector, consiguiendo finalmente su movilización o no para ir a votar.

Un mitin es el acto tradicional por excelencia en la campaña electoral, constituye la mejor rampa de lanzamiento para que el mensaje del candidato llegue a la población (*Mármol, 2001: p. 126*). No existe una estructura clara a la hora de poner en marcha un mitin, pero si se conoce que elementos contiene. En definitiva, existe desconocimiento sobre el continente en sí y la importancia del mismo.

Cierto es que la guerra mediática existente entre políticos y periodistas en campaña por exprimir cuanta mas información mejor, encuentra un muro construido por la creación de la nueva figura del responsable de material audiovisual de los partidos políticos. El que los candidatos cambiaran su discurso para lanzar su mensaje a la población que se encontraba viendo la televisión desde sus casa, ha pasado a la historia. Ahora los mismos partidos realizan sus materiales audiovisuales y dan a los medios aquello que ellos consideren oportuno. Esta nueva medida lleva a la reflexión sobre la politización de la información y la mediatización de la política, ¿Dónde está el límite entre una y otra?

En medio de esta controversia, ha surgido otra vía a partir de la cual, la información y el mensaje que se suceden de estos eventos no se encuentran tan controlados; hago referencia a la incursión de las redes sociales. Cualquier persona que tenga una cuenta en twitter podrá opinar y hacer un seguimiento en la red si se encuentra en el lugar del mitin de lo que está sucediendo, quien habla y sobre qué, etc.

Es a nivel local donde la influencia del mitin es mayor, siendo inversamente proporcional al tamaño de la ciudad en el que se realice (Barranco ; 2010).

Mención especial requieren los mitines centrales y el mitin de cierre de campaña. Tienen características comunes pero es el de fin de campaña el que mas responsabilidad conlleva; debe sintetizar la campaña y difundir su mensaje para conseguir durante el día de reflexión movilizar a su electorado y conseguir persuadir a los indecisos.

Los dos siguientes tipos de evento político, cumplen la mayor parte de las características expuestas al principio de este documento, pero son dependientes de los medios de comunicación tradicionales para poder realizarse. Al igual que el mitin alimenta a los medios, los debates y las entrevistas son eventos que suceden en los propios medios. Es en estos casos donde el candidato demostrará por qué está liderando un partido político, y conseguir afianzar, incitar, persuadir y desmotivar al electorado.

Entrevistas: Consiste en la realización de una batería de preguntas al candidato de un partido político, que debe comunicar a través de ella un mensaje preparado con anterioridad y televisarlo o locutarlo en directo o publicarlo en prensa en los días posteriores a su realización. En este tipo de evento, tienen mucha importancia los diferentes líderes de opinión de la sociedad de la información en la que vivimos, ya que ellos empatizan con la población y consiguen ser intermediadores entre los actores en campaña.

Estas entrevistas, forman parte del “*Show*” que desde hace unos años, toman espacio en las campañas electorales. Las entrevistas han cambiado y ya no se dedican únicamente a conocer los propuestas electorales de un determinado partido en boca de su candidato, ahora humanizan a estos líderes políticos y ahondan mas en aspectos personales y biográficos, convirtiéndoles en muchos casos en actores de la actualidad mediática. Entrevistas a Barack Obama en diferentes programas nocturnos de la televisión norteamericana donde interactúa y accede a realizar diversas actividades propuestas, son fundamentales a la hora de humanizar a un candidato y empatizar con él. Aunque son los Walkabouts los que consiguen esa tarea de humanizar y en definitiva empatizar con el público, nuestra inmersión en la sociedad de la información expone que “*Quien no aparece en los medios, no existe*” (Castells: 2009).

Debates: Son la otra gran puesta a punto de los candidatos antes de las elecciones, y se sitúa en lo macropolítico por la dimensión que tienen en cuanto a su preparación y a la dirección de su mensaje. Un debate es un acto en el cual los líderes de los diferentes partidos, normalmente los dos mayoritarios, acuden a un medio de comunicación y argumentan sus propuestas sobre determinadas políticas sectoriales y temas de actualidad, a la vez que critican los programas electorales contrarios, todo ello expuesto antes a través de las ondas radiofónicas, ahora a través de las cámaras en una determinada cadena de televisión en horario de máxima audiencia.

Este tipo de evento, obtiene su objetivo en un triple sentido: por un lado, llega a población que no es consumidora de información política pero que sí ve la televisión, por otro lado, consigue llevar a cabo los objetivos que una campaña debe tener. Por último, es en los debates donde podremos poner nota a los candidatos de cada partido y ver como defienden sus propuestas para el bienestar de la ciudadanía a la que pretenden gobernar.

Hay debates muy conocidos en la historia política que han dado la victoria a un candidato o a otro, es el caso del debate *Nixon-Kennedy* el mas conocido internacionalmente.

Por tanto, es en los debates mediatizados, donde encontraremos una mayor repercusión y proyección de la campaña electoral, que será

proporcional al tipo de elección por territorio a la que nos enfrentemos. Es la manera mas óptima de que el mensaje llegue a los indecisos.



VI. Nuevos elementos en los eventos políticos en campaña electoral

No debemos olvidar la importancia y los cambios que se suceden tras la aparición de Internet y las redes sociales en los eventos políticos electorales.

Actualmente nos encontramos en la era de la comunicación, de la participación ciudadana, donde todo es comentado por una población virtual que convive en las redes sociales y el medio de comunicación mas utilizado es Internet.

La aparición de estos nuevos elementos basados en la comunicación virtual, han dado pie a la creación de nuevos formatos de eventos políticos : hablo de los eventos híbridos y online a los que se hizo mención mas arriba.

Realmente, la utilización de eventos con este formato junto a la utilización de nuevas tecnologías, consiguen que el mensaje llegue a todo el planeta, otorgando la oportunidad a los españoles que se encuentran por el mundo, de conocer la misma información sobre un partido o candidato que una persona que vive en España y haya sido espectador presencial de los eventos macropolíticos.

Este nuevo medio también provoca cambios en la manera de actuar de los ciudadanos y de los partidos políticos; el electorado se hace voz en las redes sociales mediante la participación e interacción con el mismo.

El profesor Josep María Sala⁶, habla sobre la comunicación unidireccional de estos actos macropolíticos. Pero esta comunicación, si hablamos concretamente de los mitines políticos, se está adaptando a los cambios producidos en estos últimos años y se empiezan a renovar sin perder su esencia de acto multitudinario y característico de campaña. La comunicación unidireccional pasa a multidireccional en las redes sociales, en los "trending topics". Donde antes los participantes lo hacían mediante escucha activa, ahora participan como actores principales a través de redes sociales, mientras ven el acto desde sus casas.

Los políticos se someten al veredicto de los ciudadanos en la red, que ayuda a hacer los eventos políticos mas transparentes de lo que actualmente pueden parecer debido a los controles impuestos por los propios partidos a la hora de informar sobre ellos. Incluso la proximidad y cercanía del candidato ya no sólo es posible percibirla en persona, ahora también es posible gracias a la virtualización de los eventos en campaña electoral.

⁶ Cómo ganar unas elecciones, Costa, p.160.



Actualmente, para movilizar a simpatizantes y afiliados, basta con publicarlo en redes sociales. El costo tradicional del teléfono y envío de cartas de información está siendo anulado por éste gran gigante que evoluciona tan rápidamente.

El fenómeno Internet consigue tomar partido en la política durante la campaña política de Barack Obama para las presidenciales de 2008. Es en 2012 donde se convierte en la clave, batiendo todos los récords de interacción online a través de redes sociales. Sucedió durante uno de los mítines centrales del actual presidente norteamericano, donde se publicaron mas de 52.000 *tweets* por minuto durante uno de sus discursos. Esta influencia continúa cuando el propio Obama y tras conocer los resultados de las elecciones del 6 de noviembre, publica una foto dando por ganadas las elecciones. Consiguió mas de 536,000 *retweets* en Twitter.

Las redes sociales conllevan una interacción multidireccional, hay multitud de interlocutores que se retroalimentan y generan debates con gran afluencia de participantes. Ya no solo se escucha, ahora también se reflexiona y se participa de manera directa.

El acogerse a eventos virtuales, como celebración de debates online, entrevistas hechas por los ciudadanos en redes sociales y una incesante actualización de los contenidos virtuales, contraerá una mayor participación y a su vez, conseguirá una mayor personalización política. Por tanto, sería un error no servirse del potencial de Internet y concretamente de las redes sociales como opción principal para realizar la campaña electoral.

Internet ha dado un giro de 360º a la información y su consumo. La economía de la atención expuesta por Michael Goldhaber⁷ se cruza con una cantidad informativa excesiva, y a su vez, encuestas y sondeos del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) concluyen con la clase política como uno de los problemas mas importantes que tenemos. Estos dos factores hacen que los eventos se transformen con el tiempo y requieran de otros elementos para poder calar en el electorado.

Deben hacerse visibles y captar la atención de su público objetivo a través de nuevas formas de celebrar el evento y añadiendo nuevos elementos que complementen la captación de esa atención.

VII. Conclusiones

El evento político es una de las herramientas de comunicación mas importantes a la hora de llevar a cabo una campaña electoral.

⁷ Esta idea surge ante la abundancia y accesibilidad de la información, dando como consecuencia que se considere la atención humana como un bien escaso.



La utilización de los recursos de manera óptima y conociendo en que consiste cada uno de los eventos que se pueden celebrar en campaña ayudará a ser eficientes en la consecución de objetivos.

El continente de los eventos, debe tenerse en cuenta de una manera mas importante incluso que el propio contenido. Hay que reflexionar sobre su importancia, ya que si el continente falla, la percepción del evento será negativa. El no dejar tiempo a los imprevistos, junto con el estudio de cada detalle, hará que el evento siga su curso o no. Debido a la incursión de Internet, los eventos se encuentran en proceso de cambio, incluyendo nuevos elementos y objetos que ayudan a paliar la economía de la atención.

Bajo mi punto de vista, los únicos actos que tendrían elementos de micropolítica y macropolítica, sería los relacionados con la comunicación 2.0. Conlleva personalización, un bajo coste en su utilización y una constancia característica de la micropolítica y una difusión y generación de opinión pública macropolítica.

A la pregunta; ¿Son Internet y las redes sociales, influyentes ? Absolutamente sí. Algo a destacar en la influencia de las redes sociales es su predisposición a la hora de comentar la introducción de nuevos elementos en eventos. El romper con la monotonía en la celebración consigue a través de Internet la atención que indirectamente ponen sobre la mesa los medios de comunicación que finalmente, harán de informadores hacia los futuros votantes.

La introducción de nuevos formatos, donde la participación ciudadana en los eventos no sólo se lleve a cabo por parte de los militantes, sino por cualquier ciudadano, hace cambiar la percepción social que se tiene de los eventos. Un evento político como herramienta de comunicación consigue persuadir al electorado y que los indecisos apuesten por un partido u otro.

La introducción de nuevos elementos o la creación de nuevos escenarios en la gestión de eventos, serán claves a la hora de conseguir la atención del público target directa o indirectamente a través de los medios de comunicación, y consecuentemente su voto.

La utilización de redes sociales para motivar a los voluntarios militantes o simpatizantes en la organización de eventos políticos, consigue afianzar el voto de este grupo y a su vez, hace que se identifiquen con el partido.

Considero que ha llegado el momento en el que la política comienza a tener en cuenta la participación ciudadana en todo su desarrollo, mediante la utilización de la comunicación 2.0, donde los políticos descubrirán de primera mano lo que piensan realmente de ellos y donde se darán las claves necesarias para que el candidato piense si se debe mejorar o definitivamente, deberá hacer borrón y cuenta nueva.

VIII. Bibliografía

504



BARRANCO, F.C (2010): Marketing político y electoral, Esic Editorial, Madrid.

CANEL, M.J. (2006): Comunicación Política una guía para su estudio y práctica, Editorial Tecnos, Madrid.

CASTELLS, M. (2009): Comunicación y poder, Alianza Editorial, Barcelona.

GUTIERREZ – RUBI, A. (2009): Micropolítica, Grafiko, Barcelona.

MÁRMOL, I (2011): Secretos de campaña, Laertes Ediciones, Barcelona.

SALA, J.M. (2008) « Organización y movilización», en COSTA, O. (2008): Cómo ganar unas elecciones, Paidós, Barcelona.

SANCHÍS J. L. y M. MAGAÑA (1999) : Manual del candidato, Ediciones Alymar, Madrid.

SMITH, C. (2010): Presidential Campaign Communication, Polity Press, Cambridge.

TRUMAN, J (2008): Political Communication in American Campaigns, Sage Publications, Oxford.

Análisis de la comunicación financiera online como herramienta para la contribución a la reputación empresarial

Alba Estrada Valls
al132208@uji.es
Lirios Flores Córdoba
al134067@uji.es
Cristina García González
al128988@uji.es
Miriam Salgado Cervera
al147087@uji.es

I. Resumen

La situación de crisis actual afecta a todo tipo de empresas. Nuestra reflexión se centra en empresas de sectores clave para el crecimiento de un país y en concreto en su gestión empresarial.

Por otro lado, pensamos que, la escasa gestión de la reputación de muchas marcas españolas, y su poco interés en promover una gestión corporativa basada en la reputación como valor estratégico, ha dificultado la excelencia empresarial de la mayoría de las corporaciones.

Nuestra investigación se centrará en analizar el tipo y forma en que las empresas publican la información financiera online como herramienta de gestión de la reputación.

Para ello analizamos, el contenido y la disposición de los Informes Anuales publicados en la web de empresas consideradas «marcas renombradas» en España y miembros del *Foro de Marcas Renombradas Españolas* (teniendo en cuenta que para pertenecer a dicho foro se han de cumplir requisitos como que el origen sea español, que la marca sea notoria, que la empresa esté internacionalizada, que sea líder y que se trate de una empresa de gran tamaño¹). Concretando, en los sectores de infraestructuras, energéticas y telecomunicaciones por su importancia, según nuestra opinión, para el crecimiento de un país.

Dicha investigación se basará en el análisis de una acción de comunicación financiera, el Informe Anual que estas empresas publican en el medio online, cómo lo hacen y para quién.

El objetivo final recae en reconocer una serie de aspectos en común que estas empresas comparten cuando comunican sus Informes Anuales en la red. Esto nos permitirá afirmar, que con el ejercicio de unos pasos especializados en comunicación financiera online se puede llegar a los grupos de interés de forma positiva y por consiguiente reforzar la imagen de marca como empresa.

Palabras clave: Comunicación financiera, Reputación corporativa, Informe Anual Online, Medio Online.

II. Introducción

Recientes estudios como el de *Edelman Trust Barometre* han evidenciado una desconfianza generalizada hacia empresas españolas a consecuencia de la falta de transparencia de muchas de ellas.

Hemos investigado acerca de este problema, debido a que la confianza es una línea básica del negocio y sin la cual sería imposible desarrollar una buena reputación. Sin una favorable reputación es imposible que una

¹ Consultado en la página web del Foro de Marcas Renombradas: www.marcasrenombradas.com



empresa pueda conseguir unos rendimientos financieros constantes y en definitiva pueda librarse un buen futuro.

La falta de transparencia ha perjudicado a la imagen general de todas las empresas del entorno nacional y por ello aumenta la necesidad de conocer herramientas de apoyo común entre las corporaciones que favorezcan a su correcta gestión de la reputación.

Hemos seleccionado sectores que consideramos importantes para el crecimiento de un país; estos son el sector de Infraestructuras, Energéticas y de Telecomunicaciones. Para entender su importancia hemos analizado la situación en la que se encuentran:

- La cifra de negocio de las telecomunicaciones ha disminuido por la crisis económica que está sufriendo nuestro país. Por otro lado, los ingresos por servicios finales también han disminuido aunque se ha detectado un aumento en banda ancha móvil. Otro de los datos importantes es que ha disminuido el empleo a causa de la disminución progresiva del gasto medio de los hogares.

- España es un país pionero en energías renovables pese a la falsa percepción generalizada que se tiene sobre este aspecto. El consumo de dicho sector se produce en su mayoría a partir de la industria. Nuestro país es el 2º en la UE en la generación de energía eólica y el primero en solar fotovoltaica.

Destaca la importancia del petróleo por su necesidad en el funcionamiento de las empresas nacionales por lo que este sector es clave para el crecimiento económico estatal.

- España tienen una gran reputación si se habla del sector infraestructuras, ya que su red es amplia y está en constante renovación. Además, el transporte aéreo español sirve de enlace a más de 250 líneas mundiales y las comunicaciones marítimas están conectadas con puertos internacionales.

Cabe añadir que en los últimos años ha ascendido la inversión en tecnología y en I+D+i.

III. Objetivos

El objetivo de esta reflexión es iniciar una investigación sobre las empresas de los sectores anteriormente mencionados del Foro de Marcas Renombradas Españolas y examinar cómo comunican su información Financiera, en concreto su Informe Anual, en el medio Online.

Partimos de la hipótesis de que el Informe Anual Corporativo Online es una herramienta para la creación y el mantenimiento de la Reputación Empresarial.

IV. Fundamentos teóricos y metodología de análisis utilizada



Los conceptos teóricos clave en los que nos basamos son: la reputación corporativa, la comunicación financiera, y la comunicación de contenidos a través del medio Online.

La Reputación Corporativa según Villafañe² es «el reconocimiento que los Stakeholders de una compañía hacen del comportamiento corporativo de la misma, a partir del grado de cumplimiento de sus compromisos con relación a sus clientes, empleados, accionistas si los hubiere y con la comunidad en general».

Este concepto es muy importante, ya que, nos ayuda a partir de la base de que la Reputación Corporativa es crucial para que los públicos confíen en las compañías. Y en época de crisis esta confianza puede determinar el éxito o fracaso de una empresa debido a que es la representación de la empresa en la mente de sus *Stakeholders*.

La comunicación financiera, según Justo Villafañe va más allá de ser una engorrosa obligación o exigencia legal sino que «Contribuye ahora una exigencia relacionada con la Reputación Corporativa.³» Además, esta comunicación goza de muchas ventajas: tiene un bajo coste de elaboración y de distribución, el número de usuarios a los que va dirigida es muy alto, es la herramienta más utilizada para llegar al inversor, y por último, el canal más utilizado es Internet, es decir, puede llegar a millones de personas en un instante a precio asequible.

Por otro lado, la creación de reputación, a través del uso del medio Online y en consecuencia del nacimiento de la comunicación 2.0, crea percepciones que intervienen en la imagen de las corporaciones. Internet pasa a ser una plataforma que unifica todos los medios de comunicación, y tanto el emisor como el receptor tienen el poder de crear contenidos que pueden modificar las percepciones de todos los públicos. Por ello, el emisor de mensajes ha de ser consciente de la demanda de los receptores para así adaptarse, y también, anticiparse a sus deseos. Esta plataforma ofrece la oportunidad de escuchar y ser escuchado, y consecuentemente la creación de una relación bidireccional, directa y duradera. Existiendo así una necesidad de veracidad constante por parte de los públicos.

Debido a esto, entra en vigor la Ley 26/2003 de 27 de Julio donde se expone que «Las Sociedades Anónimas cotizadas deberán disponer de una página web para atender el ejercicio, por parte de los accionistas, del

² (Villafañe, J. (2003): « Prólogo »10-11)

³ LÓPEZ LITA. R, (2003)



derecho de información, y para difundir la información relevante», y que «Se faculta a la CNMV para determinar las especificaciones técnicas y jurídicas y la información que las sociedades anónimas cotizadas han de incluir en la página web»,

Muestra escogida para el análisis

El material que hemos utilizado para realizar nuestra investigación es el Informe Anual publicado en el medio Online de las empresas Iberdrola, Gas Natural Fenosa, Repsol, Talgo, CAF, Abertis, Televés, Televés integra y Telefónica Movistar, pertenecientes a los sectores anteriormente citados. Hemos seleccionado esta muestra ya que, forman parte del Foro de Marcas Renombradas Españolas. Para formar parte de este foro han de cumplir una serie de requisitos como; ser marcas líderes, que gozan con excelente reputación y cuyo origen sea español, teniendo también una excelente reputación y notoriedad.

Estas empresa a la vez, aparecen liderando diferentes rankings y listas como Interbrand, Merco y Brand Finance.

En el ranking Interbrand 2011 aparece: Telefónica Movistar en el primer puesto, Iberdrola en el séptimo puesto, Repsol en el octavo puesto y Gas Natural Fenosa en el décimo octavo puesto.

En el Monitor Empresarial de Reputación Corporativa de 2012 (MERCO⁴), instrumento de evaluación reputacional, aparecen: Repsol en el tercer puesto, Telefónica en el quinto puesto, Iberdrola en el sexto puesto, Gas Natural Fenosa en el vigésimo segundo puesto y Abertis en el trigésimo segundo puesto.

Y por último en la lista *Brand Finance* España de 2012, que es una consultora de valoración de marca, aparecen: Telefónica Movistar en tercer puesto, Iberdrola en séptimo puesto, Gas Natural Fenosa en décimo octavo puesto, Repsol en vigésimo puesto, y Abertis en vigésimo primer puesto.

La metodología de análisis utilizada persigue conocer, qué, cómo, cuándo, por qué y a quién comunican estas empresas sus datos financieros, en concreto, su Informe Anual.

Para conocer estas cuestiones, investigaremos cómo utilizan el medio Online para presentar su Informe Anual, y por consiguiente, sus tendencias comunicativas.

Para ello, hemos elaborado el siguiente cuestionario y a partir de él comenzaremos nuestra pequeña investigación de campo:

⁴ Extraído de la Web www.merco.info



1. ¿La empresa cotiza en bolsa?

Al cotizar en bolsa las empresas deben presentar, por Ley, su información financiera a través del medio Online.

2. ¿La empresa comunican sus datos financieros, en concreto, su Informe Anual?

Si una empresa que no cotiza en bolsa, es decir, que no está obligada a presentar su Informe Anual en la Web, pero de todos modos lo publica por iniciativa propia conlleva un punto a favor de su transparencia, y por tanto, gozara de una buena reputación.

3. ¿Cómo lo hace?

a. Cuentas anuales

b. Información más amplia y extensa en Informe anual o memoria

i. Documento oficial.

ii. Adaptación al usuario.

En este apartado, analizaremos los formatos, las innovaciones, la creatividad, la accesibilidad y adaptación, y diferentes aspectos a tener en cuenta en la elaboración y publicación del Informe Anual.

4. ¿A qué públicos va dirigido el Informe Anual?

Es importante observar a quien va dirigido el Informe Anual y si está adaptado a ese público o públicos.

5. ¿Desde cuándo comunica sus Informes Anuales?

Analizaremos la cronología de sus Informes, y así podremos verificar desde cuando han estado emitiéndolos. Cuantos más años atrás se remonten, mayor será la facilidad de crear una imagen transparente y fiel de la empresa.

6. Aspectos destacables de su comunicación.

Por último, anotaremos los aspectos más destacables de cada Informe y así observaremos si han evolucionado o no, y de qué forma, respecto a sus primeros Informes Anuales publicados. Además obtendremos las tendencias de comunicación actuales de nuestra muestra seleccionada de empresas.

V. Resultados

El 66% de las empresas examinadas (Iberdrola, CAF, Gas Natural Fenosa, Abertis, Telefónica Movistar y Repsol) cotizan en bolsa y por tanto sí comunican sus datos financieros. El resto (Televisión, Televisión)



integra y Talgo) no cotiza, y por tanto no tienen obligatoriedad de publicar su Informe Anual en la Web.

Las tendencias detectadas en base a la calidad, accesibilidad y adaptación de la información financiera que publican las empresas anteriormente aceptadas son:

- Las empresas con presencia más alta en los rankings y por consiguiente, con mayor reputación, a la vez, adaptan de forma multimedia, con versión navegable y con posibilidad de personalización de los documentos su Informe Anual.
- El informe anual está adaptado a las nuevas tecnologías como: las App de Android, iPhone, iPad, los códigos BiDi, etc.
- Encontramos gráficos, en su mayoría, que plasman la evolución y cotización en bolsa. Esto ayuda a la comprensión y la interpretación de la información.
- Todas las Webs permiten una gran accesibilidad a estos informes. Los públicos a los que se dirige la información financiera analizada son, en su mayoría, inversores y accionistas. Aunque también, los patrocinadores, los clientes, y los formadores de opinión ocupan un lugar importante en la adaptación de la información.

Hemos detectado que las empresas que más se han considerado en los rankings sobre reputación revisados, coinciden con las que comunican su Informe Anual Online desde antes de la entrada en vigor de las leyes que las obligan a hacerlo. Por ejemplo, Abertis e Iberdrola, desde el 2000; CAF, desde 2001; y en caso que creemos conveniente destacar, es la digitalización de Movistar de sus Informes Anuales desde 1924.

VI. Conclusiones

Con el paso de los años y la llegada de Internet, los Informes Anuales han ido evolucionando positivamente, de la misma manera que ha ido creciendo el propio medio.

La evolución de Internet ha creado herramientas comunicativas, que han dado la posibilidad, a empresas de muchos sectores, de innovar en la forma de llegar al usuario. Este es el ejemplo de los códigos BiDi, nuevas aplicaciones para Android o iPad, la posibilidad de reflejar la información de forma interactiva...que ha ido aportando un aire renovado e implicado, que no sólo ha facilitado la lectura al propio usuario no profesional, sino que también, ha favorecido a la mejor comprensión de la información financiera presentada.

Además de la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la trasmisión de información financiera online, encontramos una vertiente generalizada de liderazgo en todas aquellas



empresas analizadas que sí han comunicado su Informe Anual en la web, y además son consideradas más transparentes en su ejercicio.

Las empresas españolas con mayor reputación y mejor imagen, refuerzan su actividad comunicativa con acciones en pro de la transparencia y esto incluye la comunicación detallada de su información económico—financiera, en Web.

La confianza es crucial para el éxito empresarial y comunicar el Informe Anual a través del medio Online es la clave para incrementarla. Es por esto, que muchas empresas seleccionadas como muestra, nos han demostrado, la importancia de comunicar de forma transparente y adaptada al usuario la información financiera, y cómo, este simple ejercicio de gestión de reputación, les ha permitido liderar Rankings anteriormente mencionados.

Como hemos visto, las empresas que no cotizan en Bolsa, no publican su Informe Anual, y por esto, creemos conveniente recalcar, la importancia en la reeducación empresarial en busca de un cambio de mentalidad. Una mentalidad, basada en el correcto tratamiento de la información financiera. Y en la que ésta se convierta en una oportunidad para favorecer su transparencia y a la vez, su reputación.

Por último, recalcar, que muchas han sido las hipótesis que se nos han planteado al final de la investigación. Muchos los caminos a retomar en relación a la creación de Reputación Corporativa e imagen, acorde con la correcta gestión de la comunicación financiera online.

Las aproximaciones que se nos plantean, giran en torno al informe anual, tanto a su presentación en web, como a la adaptación de la información a un usuario menos especializado pero no menos importante.

Dejamos abiertas dos futuras líneas de investigación: La primera, sobre la importancia de la innovación del mensaje, el tratamiento gráfico y la selección de formatos, para la creación de reputación y el liderazgo. Y la segunda, la que nos permita determinar que, el tipo de información, los formatos, la adaptación del mensaje y su presentación a los diferentes públicos (clientes, proveedores, líderes de opinión...) son la clave para el crecimiento empresarial y el liderazgo nacional dentro de un sector.

VII. Bibliografía

LÓPEZ LITA. R, (2003): « *Introducción a la Comunicación Financiera* », Publicaciones de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.



LÓPEZ LITA. R. Y BENLLOCH, M. (2011): « Comunicación financiera. Su contribución a la reputación » en revista *Imagen y comunicación* núm. 22. pp.28-34. Lima. Perú.

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA. Proyecto de Ley de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Buen Gobierno. Consultado el 25 de noviembre de 2012 en: <http://www.leydetransparencia.gob.es/index.htm>

DE LEÓN LÁZARO. G, « Economía y finanzas. Los riesgos de la información financiera, la publicidad en internet» en revista *Revista técnica económica* núm.174

AGUINAGA GARCÍA. M, (2004): «Las empresas cotizadas en Internet» en revista *Directivos construcción*» núm. 164

BENLLOCH, M., BLAY, R. (2012): «Comunicación financiera. Evolución e importancia de los informes anuales corporativos» en *Revista Imagen y Comunicación*. núm. 35. noviembre 2012 . pp.26-30. LZC Imagen y Comunicación. Lima. Perú

BOLSA DE MADRID, (2004): « La información y la educación como medio eficaz de protección al consumidor» (Informe)

COMISIÓN MERCADO DE TELECOMUNICACIÓN. (2012): Informe sectorial 2011. [consultado en Noviembre 20]

DE LEÓN LÁZARO. G,: «Economía y finanzas. Los riesgos de la información financiera, la publicidad en internet» en revista *Revista técnica económica* núm.174

LÓPEZ LITA. R, (2003): «*Introducción a la Comunicación Financiera*», Publicaciones de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.

LÓPEZ LITA. R, (2000) «La comunicación financiera y el desarrollo sostenible: los microcréditos» en *IV Jornadas de Comunicación Financiera* (artículo)

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2012): *Proyecto de Ley de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Buen Gobierno*. Consultado el 25 de noviembre de 2012 Disponible en: <http://www.leydetransparencia.gob.es/index.htm>

Webgrafía

www.Registradores.org
www.interbrand.com
www.merco.info

www.edirectivos.com

www.brandfinance.com

www.marcaenombradas.com

Comisión Nacional del Mercado de Valores <http://www.cnmv.es>

Páginas Web corporativas:

<http://www.iberdrola.es>

<http://www.gasnaturalfenosa.es>

<http://www.repsol.com>

<http://www.talgo.com>

<http://www.caf.es>

<http://www.abertis.com/>

<http://www.televes.es>

<http://www.telefonica.com>

<http://www.televesintegra.com/>



Els videojocs no comercials i la NDS Estètica, narrativa i producció dels videojocs casolans per a la consola de videojocs Nintendo DS

Vicent-Juli Iborra i Mondéjar
iborrav@gmail.com

I. Resum

516



El panorama dels videojocs comercials de qualsevol consola es pot dividir en diferents categories. Així hem vist que a la Nintendo DS hi ha: jocs de taula, videojocs musicals (incloses aplicacions de música), arcade i acció, els de trets (anomenats també shooter), de rol, aventures, destacant-ne l'aventura gràfica i conversacional, educatius i minivideojocs o microjocs.

Després d'haver vist els videojocs que hi ha al mercat per a la Nintendo DS, ens hem centrat en els videojocs no comercials. Així, hem vist una interacció entre la indústria del manga, la indústria de l'anime i la indústria dels videojocs. Videojocs basats en sèries de manga o anime, manga o anime basats en videojocs i videojocs que integren elements de manga o anime a la seua estètica o estructura narrativa.

Finalment, hem estudiat els aspectes concrets i particulars de l'actual producció no comercial a Espanya per a la Nintendo DS. Destaquem d'aquest panorama el videojoc Raruto DS, no tant per les seues qualitats intrínseques sinó perquè és una mostra palesa de què és un videojoc no comercial de la Nintendo DS basat en un manga no comercial. El manga no comercial en qüestió es tracta de Raruto, una paròdia del manga comercial Naruto feta per l'autor Jesulink.

Aquestes relacions no comercials entre diferents mitjans són interessants, no només perquè tracta d'un videojoc que plasma els gustos de l'autor, sinó perquè és un treball que es basa en un altre d'una altra persona no vinculada amb el mercat de les multinacionals. Això és cultura participativa, que ha de ser entesa com una extensió de la indústria cultural en poder dels usuaris.

Finalment observem un paral·lisme estètic entre el món comercial del manga, anime i videojoc i els videojocs no comercials per a la Nintendo DS, influència que ve donada per les aficions dels autors.

Paraules clau: Hombrew, Nintendo DS, videojocs casolans, manga, anime, consoles de videojocs, flashkart.

II. Introducció

Possiblement el públic target, que Nintendo té pensat com a clients de les seues consoles DS, és el motiu pel qual no s'han ampliat altres usos per a aquest tipus de consoles, encara que la màquina tinga moltes més possibilitats d'ús que les de simple matamarcians. Un representant de l'empresa Skype va afirmar fa temps que tècnicament és possible la telefonia IP amb la consola Nintendo DSi (Hartley: 2009).

No obstant això, sembla que Nintendo Europa no està interessada a oferir aquesta possibilitat als seus usuaris. És possible que vegem la telefonia mòbil en la consola de videojocs com una cosa potencialment perillosa per a un xiquet o de poc interès per a persones grans que utilitzen el Brain Training però que difícilment utilitzarien la consola com a mòbil per a fer videoconferències o, simplement, com va dir el president de la companyia, no estan interessats en el mercat de les telecomunicacions (Evans: 2009).

Però, allò realment innovador en programari de Nintendo DS, ho trobem en el homebrew. El terme anglès homebrew es podria traduir per programari casolà, programes, aplicacions o jocs realitzats per usuaris amb esperit experimental o amateur. Aquestes creacions realitzen o amplien determinades funcions de la consola.

Precisament, d'aquí deriva gran part d'interès d'aquesta investigació, ja que existeix una doble, i de vegades paradoxal, o contraposada, relació entre l'esfera independent i la professional, de manera que, segons l'aspecte que hi hem estudiat, pot existir entre els dos àmbits una clara interconnexió, una influència mútua i recíproca -com veurem, per exemple, en allò relatiu a determinades estètiques de les produccions i desenvolupament, en molts casos influenciades per l'estètica anime i manga- i, en altres casos, hi ha una clara dissociació de procediments, estructura i interessos -en concret quan hi estan en joc aspectes de caire econòmic o crematístic-.

El programari casolà arriba a poder-se introduir en les consoles normalment a través de xicotets forats de seguretat que permeten carregar i executar-hi el codi mitjançant uns cartutxos que porten incorporats una targeta extraïble micro SD. La distribució dels programes homebrew sol ser gratuïta, i una simple cerca a Google pot donar fàcils pistes de com obtenir l'aplicació homebrew que necessitem.

Qualsevol dels programes homebrew per a la NDS (Nintendo DS) es pot executar gràcies a l'existència d'un mercat de cartutxos regravables, anomenats també flashkarts, no oficials per a la consola. El cartutx és un circuit electrònic que permet executar codi no oficial en una Nintendo DS. El dispositiu eludeix les proteccions de execució de firmware de la consola.

Però, què diu l'empresa Nintendo dels cartutxos? Sembla que la seua actitud oficial és clara encara que no exempta de polèmica, «els que fabriquen, importen o comercialitzen aquests dispositius no formen part de la indústria, ni hi contribueixen amb continguts nous, ans al contrari, se'n lucren il·legítimament sense aportar-hi res.» (García: 2009).

La polèmica ja ve amanida, ja que, si bé és cert que les flashkarts es fan servir en un alt percentatge per a utilitzar còpies il·legals dels jocs, es tracta d'un sistema d'emmagatzematge que també s'empra per a programes homebrew i altres tipus de continguts no comercials, objecte d'estudi d'aquest treball de recerca.

III. Objectius

L'objecte d'estudi d'aquesta recerca són les formes de producció de videojocs, per part de la pròpia comunitat d'usuaris de les consoles Nintendo DS (Nintendo DS lite, Nintendo DSi i ara les noves Nintendo DSi XL i Nintendo 3DS) com a forma d'ús social d'aquest tipus de dispositius, així com una manera més d'intercanvi d'experiències i coneixements entre els seus usuaris. L'objectiu general és analitzar la producció de videojocs, dins de les seues vessants tecnològica, artística i comunicativa, així com també l'estudi dels àmbits en els quals té lloc aquesta producció, especialment pel que fa al denominat homebrew, és a dir, els programes i usos desenvolupats de manera personal, independent o amateur. En definitiva, l'estudi d'allò que envolta els creadors, l'estil de còmics als quals són aficionats, l'estil de música, són les unitats socials en què s'integren els processos de producció de videojocs i són també, per tant, unitats d'observació de la recerca.

Partim de la base que cadascun del jocs en general es poden catalogar, dins de la seua senzillesa o complexitat, en una sèrie d'estils o categories, com ara els jocs de taula o de cartes, aventura, educatius, estratègia, trets, de rol multijugador en línia, d'esports, etc.

Com a hipòtesi, plantejem que els codificadors constitueixen un grup molt actiu de gent que genera camins nous de producció cultural amb una dinàmica que entrellaça el disseny pur de videojocs amb altres disciplines que fan que els usuaris d'aquests productes no professionals tinguin una relació que va en sentits alternatius i diferents de la que tradicionalment tenien els productes comercials.

Fins feia ben poc en les distribucions tradicionals de videojocs el mercat forçava una única direcció entre productors i usuaris. Intuïm que aquest moviment alternatiu i popular cerca l'aprofitament d'un sistema més enllà del determinat pels límits imposats pel fabricant. Els codificadors no només són gent interessada a copiar l'esquema dels videojocs comercials, sinó que, pensem i volem demostrar, que hi ha quelcom més enllà de la pura programació dels videojocs.

Hi ha tota una subcultura relacionada amb els gustos dels diferents autors dels videojocs casolans, com a persona que desenvolupa, generalment, una activitat dins del seu temps lliure, relacionada aquesta amb altres activitats que segurament també realitza com a afició. I així és com la



consola de videojocs, en principi pensada en origen només perquè hi juguen els xiquets a uns videojocs de plataformes, esdevé un instrument de música o un controlador remot d'un ordinador o un robot amb Wi-Fi, i tot això a recança de les multinacionals.

Per norma general el món dels videojocs casolans no ofereix un grau de sofisticació elevat respecte a les cares produccions de les multinacionals, però pensem que deixa al descobert l'activitat d'aquests usuaris/actors a través de les seues creacions amb funcionalitats alternatives. El codificador, pensem que no pot ser vist per l'usuari com el productor d'un producte a consumir, sinó com algú que desenvolupa una tasca que pot ser imitada també per l'usuari. Això pot implicar també la participació dels mateixos usuaris en el procés de producció d'un producte determinat, un videojoc en el nostre cas. Aquesta relació entre productor i consumidor cap a una cultura de l'oci participativa, trenca el model tradicional que la indústria té pensat i planificat per als seus clients potencials, i pensem també que constitueix una nova formació de producció cultural mitjançant un nou model de cultura participativa.

Aquesta comunitat de desenvolupadors està en contacte a través de canals, webs d'Internet i fa que molta més gent tinga accés a les seues creacions, la qual cosa fa pensar que la indústria per força deu mirar molt de prop el món del programari casolà, suposem que amb desconfiança, però també amb curiositat. Desconfiança perquè els videojocs no comercials de la Nintendo DS van íntimament lligats als cartutxos flashkarts, les aplicacions casolanes per a la DS no tenen cap sentit funcionant en un emulador dins d'un PC, on perden tota la portabilitat. Però el problema ve perquè els cartutxos es fan servir en un alt percentatge per a jugar amb còpies il·legals dels videojocs. Però seríem molt injustos si relacionàrem directament el programari casolà amb la pirateria pel simple fet que el programari escrit per programadors aficionats per a la NDS funciona en la consola mitjançant els cartutxos disponibles en algunes botigues de videojocs i per Internet, els quals poden ser utilitzats també per a jugar amb jocs piratejats.

Molts jocs casolans s'ofereixen com programari lliure o gratuït, encara que uns altres estan a la venda. En un món on la indústria premia més l'estètica d'un producte per a poder-lo introduir al mercat ràpidament, que la seua originalitat, és possible que les multinacionals mancades d'inspiració estiguen espiant aquest món no comercial.

IV. Material i mètode

La nostre mètode de treball es basa en l'estructuració de la recerca mitjançant unes etapes o parts, d'avanç en el coneixement, anàlisi i síntesi, que van des de la idea de plataforma i sistema -tant tècnic com socioeconòmic- (la consola Nintendo DS, el homebrew, les controvèrsies

entre el món empresarial i el dels usuaris, les organitzacions de control i avaluació, etc.) a la idea d'aplicació, o desenvolupament aplicat, (videojocs -comercials i no comercials-, interaccions entre esferes d'influència estètica i industrial, les produccions independents que hi són més destacades, etc.) passant per la idea d'intermèdia com a eina (mòduls de programació i desenvolupament, motors de joc, etc).

En el present estudi no s'ha volgut analitzar només l'aspecte gràfic o merament funcional dels videojocs, sinó els continguts dels mateixos videojocs, la dinàmica dels videojocs, desenvolupament, les possibilitats que ofereixen, etc. Per això es va decidir no deixar d'aprendre a jugar amb els videojocs, d'una manera atenta i detectant allò més significatiu que hi haguera pel que fa al disseny, i lògicament, des del mateix tarannà, també calgué jugar amb les diverses aplicacions, la qual cosa ens suposà, a més de dedicar-hi molt de temps, un esforç d'atenció i anàlisi sobre els aspectes ja esmentats.

L'estudi, des de l'inici, obliga a una complexa estructura de fases d'anàlisi, relació, conceptualització i síntesi, que no sempre han seguit una consecutivitat per la retroalimentació que anàvem descobrint entre totes elles. Les diferents fases es detallen a continuació, d'acord amb els instruments aplicats:

- Anàlisi bibliogràfica de fonts documentals: anàlisi i revisió de marcs teòrics, investigacions prèvies disponibles, etc.
- Anàlisi documental: anàlisi tant de revistes com de llibres que tracten sobre videojocs (a Internet, i en altres tipus de mitjans).
- Encara que la metodologia de treball no es basa en entrevistes, ja que hem tingut accés al treball del programador informàtic James Garner, hem considerat adient tenir en consideració la seua experiència com a expert, atès que es tracta d'una persona de rellevància dins del món del programari casolà per a la consola Nintendo DS.
- Anàlisi de l'obra dels autors i la seua possible catalogació.
- Fixació de relacions entre les diverses obres, aplicacions i eines de desenvolupament de videojocs, fixant-nos en el món professional, independent o aficionat, i en els diferents corrents d'influència que hi són implicats.
- Extracció de conclusions pròpies basades en l'experiència personal pel que fa als videojocs utilitzats i analitzats personalment, així com la conjugació amb les anteriors fases especificades.

V. Resultats

521



Abans de qualsevol altra consideració, una cosa que cal remarcar de tot aquest treball és que, homebrew no és el mateix que warez. El segon terme es refereix principalment al material sota drets d'autor distribuït amb infracció del dret d'autor. Aquest terme va ser creat al món dels programadors underground, i deriva del terme anglès Software i Z que representa allò ocult, sense llei. De fet, la Z, vol dir "arma" en arameu. Així, warez refereix clarament a l'ús no autoritzat de la propietat intel·lectual. En molts llocs davant la falta de continguts de homebrew el que fan és penjar, sense permís dels autors, programari comercial adaptat a descàrrega.

D'altra banda, cal assenyalar que el món alternatiu dels videojocs casolans deu la seua existència a la voluntat i passió d'un gran nombre de programadors o entesos a desprotegir sistemes informàtics, anomenats en anglès hackers, i el seu programari que permet ampliar les possibilitats de les consoles, i després aquests treballs són seguits per altres programadors de tot el món.

Després d'haver investigat el programari casolà per a la Nintendo DS, podem fer palesa d'un primer resultat: encara que la varietat de videojocs no comercials per a la consola Nintendo DS no correspon amb la dels comercials, sí que existeix, però, una influència clara entre l'anime, el manga i els videojocs, tant al panorama comercial com al no comercial.

Hem analitzat diversos tipus de videojocs no comercials, alguns força senzills, d'altres molt més complexos, els quals podrien passar perfectament per videojocs comercials. Com s'havia pensat a les hipòtesis inicials de treball, de la mateixa manera que els videojocs comercials de la Nintendo DS tenen una influència clara del manga i l'anime japonesos i a l'inrevés, és a dir, que també hi ha sèries d'anime i manga influenciades pels videojocs, hem vist que això també passa al món del programari casolà de la Nintendo DS. Encara que, això sí, la influència entre el manga i l'anime i els videojocs no comercials obeeix a motius diferents dels dels videojocs comercials. Mentre que la relació dels diferents mitjans en la indústria s'esdevé per una senzilla raó, l'ampliació de mercat, la relació dels tres mitjans (manga, anime i videojocs) al món dels videojocs casolans està més relacionada amb els gustos dels diferents autors, és a dir, l'autor, com a persona que desenvolupa, generalment, una activitat dins del seu lleure, relaciona aquesta amb altres activitats que realitza també com a afició, com ara llegir còmics o veure pel·lícules d'animació.

Per tant, com hem pogut comprovar, aquestes relacions poden ser de diferents maneres i des de diferents direccions dins del món del programari casolà de la Nintendo DS:

- Videojocs no comercials per a la NDS basats en animes comercials.
- Videojocs no comercials per a la NDS basats en un anime comercial que, a la vegada, aquest és una versió animada d'un manga comercial.
- Videojocs no comercials per a la NDS basats en un manga que, a la vegada, aquest és una versió comercial en paper d'un anime comercial.

Però també passa que tot el món underground dels videojocs no comercials, potser es relaciona amb creacions no vinculades directament amb la producció comercial. Així tenim:

- Videojocs no comercials per a la NDS basats en animes comercials.
- Videojocs no comercials per a la NDS basats en un anime comercial que, a la vegada, aquest és una versió animada d'un manga no comercial.
- Videojocs no comercials per a la NDS basats en un manga que, a la vegada, aquest és una versió comercial en paper d'un anime no comercial.

Aquestes relacions últimes solen ser les més interessants, perquè no es tracta només d'un videojoc que mostra els gustos del codificador, un anime determinat, sinó que el seu treball ja es basa en un altre d'una altra persona no vinculada amb el mercat de les multinacionals. És el cas de Raruto, la paròdia de Naruto, de Jesulink. Raruto està dibuixat amb un estil Super Deformed (SD), caricaturitzant el dibuix manga de Naruto. Aquest és l'estil de dibuix del que comunament es diuen personatges capgrossos o chibis. Aquest tipus de personatges solen ser de gran interès per als otakus (gent amb interessos particularment en anime, manga i videojocs). Com hem vist molts aficionats a programar jocs no comercials per a la NDS, són otakus en potència. Per altra banda, la principal característica dels personatges chibis, és la reducció d'alçada del seu cos i l'augment de la grandària del cap. La qual cosa els fa no només susceptibles d'esdevenir personatges de manga domèstic o casolà, sinó també adaptables i sintetitzables en personatges de videoconsola.

També sembla evident que no existeix la mateixa varietat de videojocs al panorama homebrew que al món del videojoc de les grans multinacionals. La consola NDS disposa d'un cert nombre d'aplicacions domèstiques, sobretot relacionades amb el món de la música i el control remot d'aparells electrònics musicals bastant sofisticats, sobretot tenint en compte les necessitats dels creadors aficionats. Ara bé, els videojocs desenvolupats al món del programari casolà no tenen generalment el nivell de sofisticació dels de les grans empreses multinacionals. Una de les mancances que hem vist al programari casolà és l'escassetat de videojocs en 3D. Veient els pròxims llançaments comercials per a la Nintendo DS, molta gent està tornant a creure en les possibilitats 3D de la NDS i altra gent, en canvi, segueix pensant que aquestes possibilitats són pèssimes per molt que ho intenten els programadors, a causa de l'absència de filtració de textures i baixa resolució. Molts videojocs de la NDS abusen de

textures, deixen de ser nets i produeixen un efecte confús amb els gràfics, on l'usuari final difícilment pot distingir res. Els futurs videojocs 3D per a NDS s'haurien d'orientar pel camí encetat pel videojoc Mario 64. El producte, sent totalment 3D, fa un ús escàs de textures i, per a compensar, l'estructura dels personatges, objectes i llocs és bastant complexa i detallada.

D'altra banda, hem de dir que, entre els videojocs 2D no comercials per a la DS, n'hi ha amb un bon nivell d'acabat, com ho demostra la qualitat d'alguns dels projectes estudiats en aquest projecte d'investigació. Arribats a aquest punt, considerem que fóra bo l'aparició d'una aplicació per a la Nintendo DS que desenvolupara un motor 3D de lliure distribució i de codi obert. D'aquesta manera, molts xicotets programadors desenvoluparien jocs 3D de qualitat, de la mateixa manera que ara ho fan en 2D, i veient com treballen alguns programadors en DS, en un futur pròxim estaria al nostre abast una gran quantitat de jocs propis totalment 3D d'una qualitat comparable a alguns jocs comercials.

És evident que amb el tema de les tres dimensions, Nintendo, amb la nova Nintendo 3DS està intentant atraure compradors, i a hores d'ara, ha tret l'estratègia de relacionar el que puga fer la consola amb altres productes de Nintendo, com ara la consola Wii. Tot dependrà dels videojocs per a la consola que existisquen en èpoques clau de venda, com ara l'època de Nadal. De totes maneres, l'empresa nipona ja s'ha assegurat que l'usuari puga jugar amb la consola amb el tema del 3D i les seues tres càmeres i programari que incorpora de fàbrica.

Pel que fa al tema dels videjocs casolans en la Nintendo 3DS, sembla que és possible executar-hi programari no comercial, així com piratejar jocs de DS. Tant Acekard com R4 o CycloDS, tres dels fabricants de flashkarts més populars del mercat, han aconseguit fer funcionar els seus productes amb la Nintendo 3DS. El problema de fer funcionar els videojocs casolans dins de la consola és un problema superat. Però, a hores d'ara, la major part de la comunitat de programadors aficionats no són capaços d'aprofitar els recursos de maquinari de la consola nova, tot i que, com hem comentat adés, dels videojocs homebrew que hi ha fins ara per a les consoles DS, pocs són els que han estat creats en 3D.

Allò exposat més amunt és el resultat de l'estudi dels següents autors:

BFTH Software, és un desenvolupador espanyol de jocs no comercials per a la NDS, com Los liquidadores, un joc tipus aventura, que ens endinsa en les peripècies del seu protagonista.

Headsoft, autor de jocs com Warhawk DS, un joc de DS codificat el 100% amb l'assemblador ARM. Es basa en un joc comercial de Commodore 64 alliberat per Proteus Developments el 1986 o Manic Miner in the Lost



Levels, que tracta la història del llegendari miner Willy. Aquesta reconstrucció del mític joc de l'ordinador Sinclair ZX Spectrum, intenta completar la saga de gestes heroiques del miner.

Eglomer (Javier Moya Nájera), desenvolupador espanyol de jocs no comercials per a la NDS, entre els quals podem comentar Gravity, un joc que barreja els gèneres de trets, d'habilitat i de puzzle.

Master Sonic, d'aquest coder (com s'anomenen els programadors que desenvolupen jocs no comercials) destaquem el joc Genesis War DS. El joc, reuneix a tots els personatges de la consola Megadrive.

AntonioND, Antonio Niño Díaz, és un altre coder espanyol que encaixa dins del perfil dels programadors de programari casolà per a la consola. Adolescent i estudiant que dedica el seu temps lliure a programar jocs que són penjats per Internet amb llicència Creative Commons. D'entre les seues creacions destaquem Space Adventure, el joc va ser especialment desenvolupat per al concurs de Drunkencoders 2008-09.

Froskito, és un altre autor que destaquem al basar-se els seus jocs en sèries de dibuixos animats, encara que no concretament del gènere anime, si que destaquem que per norma general, l'anime i el manga està present als comentaris dels webs dels coders espanyols. De Frosquito és el videojoc Kenny Adventures, homebrew basat en la famosa sèrie de dibuixos animats South Park.

Jester AGR, de nom real Alejandro, és un altre dels desenvolupadors espanyols de jocs no comercials per a la NDS. Ell forma AGR Studios, grup unipersonal de desenvolupadors de moment format per una persona, és a dir, ell mateix, encarregat de la creació de diferents de materials d'entreteniment. Des de videojocs, novel·les, a traduccions de manga. Entre les sèries manga que està ajudant a traduir al castellà destacaríem, Katekyo Hitman Reborn!, Darren Shan, Beelzebub.

Així doncs, d'aquest coder tenim el videojoc anomenat Raruto DS, basat en la paròdia sobre el manga Naruto creada per Jesulink. El joc està fet amb l'eina Icarus Adventure System desenvolupada pel coder Jordi Pérez. La qual cosa ha permès a l'autor dedicar temps només a programar el sistema de joc en si, evitant d'haver de programar el motor del videojoc.

Un altre codificador o coder que cal destacar per la seua importància dins del món dels videojocs en general és Gonzo, sospitem que és el pseudònim de Gonzalo Suárez Girard, nascut a Barcelona el 1963, és director de videojocs i al seu currículum consta haver dirigit i dissenyat l'exitosa sèrie de videojocs Commandos, portada a terme per la desenvolupadora de jocs espanyola Pyro Studios. El seu pare és el conegut cineasta Gonzalo Suárez. Entre els videojocs homebrew realitzats

per l'autor, destaquem, Gravity Force DS, versió del mític videojoc de l'ordinador Amiga anomenat Gravity Force.

És possible que aquest autor, Gonzo Suárez, no reconega la seua vinculació directa amb el món del homebrew de la DS, però és més que evident que es tracta d'un personatge popular entre el món dels coders de la consola i una maniobra ben hàbil per part de Nintendo és el fet de convidar-lo a fer una "classe mestra" junt a Roberto Álvarez, creador del videojoc per a Wii NyxQuest, sobre l'últim paquet de minijocs de WarioWare D.I.Y (Do it yourself). La presentació es va fer l'abril de 2010 a la sala magna de l'Il·lustre Col·legi Oficial de Metges de Madrid com a activitat relacionada amb el Màster de Creació de Videojocs de la Universitat Complutense de Madrid.

VI. Discussió i conclusions

En aquest treball de recerca s'han trobat indicis que la indústria mira molt de prop el món del programari casolà, com és el fet que Gonzo Suárez, veterà programador molt seguit en la scene, haja presentat, davant una sala plena de coders, l'últim paquet de minijocs de Wario, WarioWare D.I.Y. (Do It Yourself). S'hi dona també la coincidència que el nou producte ofereix la possibilitat de crear els nostres propis minijocs, a través d'un senzill però extens editor. Clarament Nintendo ha llançat aquest programari com a reacció a un món del videojoc casolà que no pot controlar. Que siga Gonzo Suárez, vicepresident de l'Academia de las Ciencias Interactivas, el presentador del producte a l'Estat espanyol, ens dona alguns indicis d'allò que intenta fer Nintendo amb aquesta presentació del que sembla el seu pseudokit de creació per a aficionats a la programació de videojocs. Així mateix, també sospitem que és el mateix Gonzo Suárez, també l'autor, sota el pseudònim de Gonzo, d'alguns videojocs casolans, antics jocs de Commodore 64, adaptats per a la Nintendo DS amb el motor de jocs DS Game Maker del, potser codificador més important de l'actualitat, James Garner (a qui hem tingut el privilegi de poder entrevistar).

El tema legal també ha estat una referència constant al llarg d'aquesta investigació. Hem estudiat d'altres consoles -com la GP2X- amb el seu sistema operatiu basat en GNU/Linux. La GP2X és una consola que es va fer per als aficionats al programari casolà i programadors. És una gran consola i té una gran comunitat d'entusiastes programadors al voltant d'ella, i de moment, té un gran èxit a causa d'un excel·lent emulador que permet jugar amb jocs de la Playstation. Això demostra una altra de les conclusions d'aquesta investigació com és que, la producció domèstica, no ha de ser considerada un "perill" pels fabricants comercials i, al final, la qüestió de l'oposició de certs fabricants als desenvolupaments independents és, moltes vegades, una fallida estratègia empresarial,



anacrònica i sense visió de futur i contrària a una certa idea de servei social i de llibertat al voltant del món de l'oci i la creació de videojocs.

Tampoc podem oblidar esmentar la Dreamcast, l'única consola no portàtil que pot carregar videojocs casolans, sense necessitat d'afegir-hi cap accessori o xip, amb molts jocs comercials i emuladors. Tot i que els videojocs casolans per a aquesta consola han disminuït considerablement l'últim any, sovint segueixen apareixent jocs nous.

Per altra banda, l'altra gran consola no portàtil de Nintendo, la Wii, és el somni dels aficionats a l'emulació amb la possibilitat de jugar-hi amb jocs de N64, GBA, SNES, NES, Nintendo GameCube, jocs de PC i Magedrive. Si Nintendo permetera executar videojocs no comercials a la consola, podríem estar a punt de veure el millor programari casolà de la història de les consoles. Però en això últim sembla que Nintendo no està disposat a cedir. Des de les versions noves de Wii amb el sistema actual, el 4.3, només es pot carregar programari casolà a través d'un forat de seguretat conegut a la consola. Però el procés per a desprotegir la Wii no està a l'abast de qualsevol iniciat, requereix temps i sobretot saber què és el que s'està fent, perquè un error en el procediment de desprotecció pot provocar un brick total o bloqueig, que deixa la consola sense funcionalitat. Tot això allunya el homebrew per a la Wii de molts usuaris.

A hores d'ara, la Nintendo DS fa que el programari casolà siga accessible a qualsevol i, sembla, hi ha indicis que mostren que la companyia nipona hi està interessada, encara que no ho demostren directament, i que la versió oficial dels representants de Nintendo siga una altra. Aquest interès estaria relacionat amb els desenvolupadors independents, que competeixen amb els grans en idees, i fan que l'usuari final pugui jugar amb centenars d'excel·lents videojocs casolans.

És a dir, cal concloure, corroborant l'essència de les nostres hipòtesis, que, en molts aspectes, la cultura participativa constitueix formacions noves de producció cultural. També, en síntesi, hem pogut comprovar la clara influència que existeix entre el manga, l'anime i els videojocs no comercials

VII. Bibliografia

ACID BOX BLUES (2009): «4 way nintendo ds jam with korg ds-10». Consultat el 04/11/2012 en <http://acidboxblues.blogspot.com/2008/12/4-way-nintendo-ds-jam-with-korg-ds-10.html>

ADELSTEIN, J. (2009): «Tokyo Vice: An American Reporter on the Police Beat in Japan». Pantheon Books. ISBN 978-0-307-37879-8, Nova York.



ASHCRAFT, B. (2011): «The Nintendo They've Tried To Forget: Gambling, Gangsters, And Love Hotels». Consultat el 12/11/2012 en <http://www.kotaku.com.au/2011/03/the-nintendo-theyve-tried-to-forget-gambling-gangsters-and-love-hotels/>

BERBANK-GREEN, B. i altres (eds.) (2008): Videojuegos. Manual para diseñadores gráficos. Gustavo Gili, Barcelona.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2008): Guía didáctica para el análisis de los videojuegos: investigación desde la práctica. Instituto de la Mujer; Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2008): La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos. Instituto de la Mujer; Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

DSGM FORUM (2011): «DS Game Maker forum: The voice behind NDS Game Creation». Consultat el 04/11/2012 en <http://dsgmaker.com/dsgmforum/index.php>

EDERY, D. i E. MOLICK (2009): Changing the game: How Video Games are transforming the future of business. Nova Jersey: FT Press.

EVANS, N., POPZARA BLOGS (2009): Nintendo: No Plans To Release Skype Service On DSi, 22 d'abril de 2009. Consultat el 03/04/2010 en <http://blogs.popzara.com/index.php/item/785>

FORSTER, W. (2007): The Encyclopedia of Game Machines. Variant Press, Manitoba.

GALLARDO DURÁN, P. J. (2010): La nueva actualización para PS3 elimina el PS Jailbreak. 07 de Setembre de 2010. Consultat el 06/11/2012 en http://www.meristation.com/v3/des_noticia.php?id=cw4c85fcb7cc338&pic=GEN.

GAME MONEY (2011): Sony baja oficialmente el precio de PSP 3000 a 129 euros. Consultat el 08/11/2012 en <http://www.gamememoney.com/psp/2103-sony-baja-precio-psp-3000.html>.

GARCÍA, A. (2009): La Policía incauta 1150 de cartuchos pirata para DS, Eurogamer. Consultat el 04/11/2012 en <http://www.eurogamer.es/articulos/la-policia-incauta-1-150-de-cartuchos-pirata-para-ds>

GINGOLD, C.: What WarioWare can teach us about Game Design. Consultat el 04/11/2012 en <http://www.gamestudies.org/0501/gingold/>



GONZÁLEZ MOYA, R. (2008): Entornos libres para el desarrollo de videojuegos: un caso práctico. UPC, Barcelona.

GRAND, J. i altres (eds.) (2004): Game console hacking: Xbox, Playstation, Nintendo, Atari & Gamepark 32. Syngress Publishing, Rockland (Massachussetts).

GROS, B. (1998): Jugando con los videojuegos: educación y entretenimiento. Editorial Desclée De Brouwer, Bilbao.

GROS, B (2004): Pantallas, juegos y educación: la alfabetización digital en la escuela. Editorial Desclée De Brouwer, Bilbao.

HARTLEY, A. (2009): Rep confirms DSi VoIP software technically possible. Consultat el 04/11/2012 en <http://www.techradar.com/news/gaming/handhelds/skype-heading-to-nintendo-dsi-593284>

JAEDEN, A.: Introduction to Nintendo DS Programming. Consultat el 24/11/2012 en <http://patater.com/manual>

LEVIS, D. (1997): Los videojuegos, un fenómeno de masas. Paidós, Barcelona.

MADDEN, O. (2011): Nintendo E3 History: 1995. Virtual Boy. Consultat el 02/11/2012 en <http://nintendoscene.com/2011/05/18/nintendo-e3-history-1995-virtual-boy/>

MARK, P. i altres (eds.) (2003): The video game theory reader. Editorial Routledge, Londres.

MENDIETA PACHECO, H. i A VALENZUELA ROCA (2008): Desarrollo de Framework y prueba de concepto para consola Nintendo DS. Facultat d'Enginyeria. Universitat de Mèxic, Mèxic.

NINTENDO OF AMERICA (2001): To become an Authorized Developer for Wii, Nintendo DS/DSi, or Nintendo 3DS. Consultat el 06/11/2012 en <http://www.warioworld.com/apply/>

SCENEBETA (2011): ¿Utilizas Homebrew en tu portátil de Nintendo a menudo? Consultat el 18/12/2012 en <http://nds.scenebeta.com/node/13575>

TONES, J. i altres (eds.) (2008): Mondo Pixel. Vol. 1. Editorial Tébar, Madrid.

TONES, J. i altres (eds.) (2009): Mondo Pixel. Vol. 2. Editorial Tébar, Madrid.



TORRENTFREAK (2010): A Snapshot of the Public BitTorrent Landscape. Consultat el 08/03/2011 en <http://torrentfreak.com/a-snapshot-of-the-public-bittorrent-landscape-101214/>

WRIGHT, L. (2008): Diseño de personajes para consolas portátiles. Gustavo Gili, Barcelona.

Webgrafia

<http://www.adese.es/> (nom del web: Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento)

<http://www.entidad-3d.com/> (nom del web: Entidad 3D)

<http://danielacook.carbonmade.com/> (nom del web: Daniel Cook's Art Portfolio)

<http://edge-ds.cn/> (nom del web: Edge)

<http://www.elotrolado.net/> (nom del web: El Otro Lado)

<http://agrstudios.foroactivo.net/> (nom del web: AGR Studios)

<http://www.game-research.com/> (nom del web: Game Research. The art, business, and science of video games)

<http://www.gamestudies.org/> (nom del web: Game Studies)

<http://headsoft.com.au/> (nom del web: Headsoft)

<http://rpg5elementos.blogspot.com/> (nom del web: Cinco Elementos. Aventura Elemental)

<http://www.eglomer.blogspot.com/> (nom del web: El Mundo de Eglomer)

<http://www.misiontokyo.com/> (nom del web: Mision Tokyo. Manga, anime, y videojuegos)

<http://www.mondo-pixel.com/> (nom del web: Mondo Pixel)

<http://www.socialimpactgames.com/> (nom del web: Social Impact Games)

<http://nds.scenebeta.com/> (nom del web: NDS SceneBeta)

<http://nintendo.wikia.com/> (nom del web: Nintendo Wiki)

<http://smealum.net/> (nom del web: Smea's DevBlog)

530

<http://jesulink.com/> (nom del web: Jesulink. Dibujante y escritor de Manga)





El poder de la ironía en las series de ficción
La representación de la inmigración latinoamericana en
Family Guy y *American Dad*

Maria Medina Vicent
m.medinavicent@gmail.es

I. Resumen

532



Los medios de comunicación gozan de gran poder en la sociedad actual, a partir del visionado de diferentes programas de televisión, noticiarios, películas, series de animación, etc. el público puede acceder a diversos contenidos y visiones del mundo. Sin embargo, hay que tener presente que estas visiones son construidas en base a ciertos principios que van a determinar los valores con los que definiremos posteriormente nuestra propia imagen del mundo y de ciertos fenómenos sociales como el de la inmigración.

En el siguiente artículo se pretende analizar cómo se representa al inmigrante latino dentro del territorio estadounidense, a partir de dos series de animación como lo son *Family Guy* y *American Dad*, ambas caracterizadas por su humor irónico. A partir del análisis de los diálogos, los argumentos y las imágenes de dichas series, se extraerán los valores sobre los que se construye el imaginario del inmigrante latino en EEUU.

Se deberá tener en cuenta en todo momento que ambas series emplean como herramienta principal un humor irónico y satírico, mediante el uso del cual pretenden establecer una crítica hacia diversos problemas sociales, atacando a todo lo políticamente correcto. Este hecho podría ser entendido como una crítica que mueve al público hacia una concienciación de los problemas sociales. No obstante, el uso de la ironía nos lleva a reflexionar sobre el verdadero poder del humor como arma transformadora en el ámbito de la ficción televisiva. Nos preguntamos hasta qué punto son adecuados los valores sobre los que se construye la imagen del inmigrante latino en estas series desde una visión irónica. Así pues, ¿la ironía es un arma efectiva para romper los estereotipos vigentes en la sociedad, o al usar los valores negativos existentes en el imaginario mediático y colectivo, se acaban perpetuando los estereotipos sobre el inmigrante latino?

Palabras clave: *Family Guy*, *American Dad*, ficción televisiva, estereotipos, valores, humor, ironía, sarcasmo, hipérbole.

II. Introducció

La sociedad actual se define por tener entre sus ejes estructurales el flujo de información y comunicación dentro de un mercado cada vez más globalizado. En la era global, que nos permite conectarnos unos con otros de forma instantánea dentro de un modelo de sociedad-red (Castells, 1998), los medios de comunicación han adquirido un papel de gran importancia dentro de la esfera social. Su poder recae en la capacidad que tienen a la hora de construir los discursos sociales estableciendo ciertos temas de interés en la agenda mediática, ya que sólo la mera tarea de decidir qué hechos, imágenes, noticias, etc. se priorizan sobre



otros, está delimitando la formación de una opinión pública concreta, como sostiene la teoría de la *Agenda Setting* (Grandío, 2008).

Si los medios de comunicación cuentan verdaderamente con todo este potencial, sus herramientas pueden ser usadas para incitar a la población a abandonar ciertos prejuicios tradicionales o por el contrario, avivarlos. Al mismo tiempo, nos permiten adoptar una determinada postura, ya sea abierta o cerrada, hacia la multiculturalidad y el nuevo contexto global. Lo que resulta evidente es que cualquiera que sea el tipo de comunicación que se lleve a cabo, los *mass media* siempre van a ejercer una gran influencia en la ciudadanía y su configuración de la imagen de los temas sociales. Además, dicho proceso de comunicación de masas no está pensado como un mensaje dirigido a un individuo específico, sino a un individuo como parte de la masa de recepción (L. F. Cao y J. C. Pérez, 1996: 66), es decir, en los procesos de codificación del mensaje se van a tener en cuenta los valores compartidos por la sociedad como conjunto de individuos, para así garantizar la comprensión o facilitar la decodificación del mismo por parte de un gran segmento del público.

Partiendo de esta premisa, sostenemos la afirmación de que la ficción televisiva posee la capacidad de reflejar la realidad de una manera concreta, pudiéndoles indicar a los espectadores qué pensar sobre determinados temas (Grandío, 2008). Por esta razón, nos centraremos en trabajar el campo de la ficción televisiva, que engloba diferentes productos audiovisuales como las películas cinematográficas, las series de animación, los *reality show*, etc. elementos todos que recrean la realidad, ejecutando representaciones sobre aquello que acontece en la esfera pública y privada de nuestras sociedades. Por tanto, al convertir los hechos sociales en imágenes que después se lanzan a la ciudadanía, se pierde en gran medida el componente abstracto de los sucesos, quedando reducidos a meros estereotipos y tópicos fáciles de entender por parte del público, y que muchas veces darán lugar a errores de contenido y conductas negativas hacia los protagonistas de dichos sucesos. Atendiendo pues, al hecho de que las imágenes son los elementos más susceptibles de ser manipulados (Gaona, 2004), nos interesará conocer cómo se crean las imágenes sobre el inmigrante latino en el mundo de la ficción televisiva encarnada por *Family Guy* y *American Dad* a través del mecanismo del lenguaje de la ironía.

Aunque tenemos presente que la función de estas series es principalmente el entretenimiento del público mediante el humor irónico, debemos prestar atención a qué tipo de valores se representan en estos universos fílmicos, ya que es posible que estén configurando la forma en que los espectadores se enfrentan a determinados temas (Grandío, 2008). Y sobre todo, la clave reside en si dicho público llegará a descifrar los códigos de la ironía que se emplean en ambas series, porque en este aspecto reside el discernimiento entre la crítica social que se puede estar realizando, o la perpetuación de los valores negativos sobre los que se



construye el estereotipo de la inmigración latina en el marco estadounidense. Y es que si se entiende la ironía como la figura del lenguaje por la que se quiere hacer entender lo contrario de lo que se dice (Alonso, 1999), podemos adelantar que a pesar de que en ambas series se recurra a valores negativos y estereotipos sobre la imagen del inmigrante latino en EEUU, esta referencia se llevaría a cabo para decir lo contrario, y sería entonces cuando se efectuaría una crítica desde dentro del propio discurso. No obstante, teniendo en cuenta que en ambas series las referencias culturales y la hipertextualidad son las bases centrales de la narración (Bonaut y García, 2010), establecemos que para comprender la ironía, hacen falta de forma inicial, ciertos referentes culturales compartidos por el público y un conocimiento del funcionamiento del mecanismo irónico, el sarcasmo y la sátira. Sin embargo, al tratarse de series con un gran éxito en todo el mundo, vemos que dependiendo de la cultura en la que esté inscrito el receptor, su propia trayectoria televisiva, su edad y los horarios de emisión de las series, entre otros muchos factores, los mecanismos de burla sobre los estereotipos sociales que se ejecutan en la pantalla pueden no ser comprendidos por todos los telespectadores de igual modo, y resultar en gran medida contraproducentes para el posible discurso crítico.

En resumen, a lo largo de estas páginas veremos cómo los valores y principios sobre los que se va a construir al inmigrante latino en dichas series se hace eco de las representaciones actuales de dicho fenómeno en los medios de comunicación. Es decir, tanto *Family Guy* como *American Dad* ejecutan una representación del inmigrante latino a través, principalmente, de la ironía como fuerza dinamitadora desde el interior del relato, que bebe de las representaciones convencionales que se realizan en la mayor parte de los medios de comunicación y se basan en los valores negativos interiorizados por la ciudadanía. Así pues, pondremos en duda la efectividad de la ironía como arma de crítica social en la ficción televisiva, si se sustenta sobre los mismos valores negativos de siempre y además, no existe una comprensión por parte del público de este mecanismo irónico del que venimos hablando.

III. Objetivos

El presente estudio tiene por objeto identificar los valores e imágenes mediante los cuales se realiza la construcción de la imagen del fenómeno migratorio latino en Estados Unidos en las series de ficción *Family Guy* y *American Dad*. Dicho análisis pretende detectar los rasgos mediante los cuales se reproduce la imagen del inmigrante latino en Norteamérica dentro de dichas series, qué imágenes se utilizan, los estereotipos a que se recurre, valores sobre los que se sustentan, referencias intertextuales, etc. Una vez detectados todos estos elementos constitutivos de la recreación del inmigrante en este marco concreto de la ficción televisiva, se efectuará una reflexión acerca de la forma que adoptan dichos

contenidos para realizar una crítica de los mismos. Es decir, reflexionaremos acerca de la efectividad del lenguaje irónico empleado en ambos casos, como herramienta para realizar una crítica a las representaciones convencionales sobre inmigración efectuadas hoy en día por los medios de comunicación y que encuentran su base en el imaginario social estadounidense. Se hablará de la ironía y la exageración como dos formas de atacar a ese contenido convencional o tradicional, pero veremos cómo al mismo tiempo, los contenidos sobre los que se basan siguen siendo los mismos. Por tanto, ¿son la ironía, la sátira y la exageración realmente transgresoras del contenido convencional, o a pesar de que cambie la forma de presentar dicho contenido, éste sigue perpetuando la misma negatividad en referencia al inmigrante latino en EEUU?

Los objetivos que se persiguen son los siguientes:

- 1) Detectar los estereotipos con los que se construye al inmigrante latinoamericano en Estados Unidos dentro de ambas series.
- 2) Conocer los valores que se les atribuye a este colectivo en ambas series.
- 3) Realizar una reflexión sobre el uso del humor irónico, satírico e hiperbólico como mecanismo de transformación y crítica, o por el contrario, como herramientas de reproducción de valores negativos en referencia a la inmigración latina.

IV. Material y método

Para poder cumplir el objetivo principal de la presente investigación, se ha llevado a cabo una visualización de la totalidad de las temporadas emitidas hasta el año 2012 en el caso de *Family Guy* (diez temporadas) y, hasta el año 2011 en el de *American Dad* (seis temporadas). El análisis de contenido sólo se ha realizado sobre aquellos capítulos en que aparecen o se hace referencia directa al fenómeno que es objeto de nuestro estudio, la inmigración latina, cuya relación se dispone en las tablas 1 y 2. Se deberá tener en cuenta que a la hora de citar los capítulos, sólo nombraremos aquellos de los cuales extraigamos partes del diálogo o las escenas.

Tabla 1. Relación de capítulos analizados en *Family Guy*

Nombre capítulo	Temporada
Mi hijo también dibuja	Primera
Peter, Peter come caviar	Segunda
Apenas legal	Quinta
Ningún Crhis atrás	Quinta

La antigua vida de Brian	Sexta
Peter el ilegal	Sexta
John Peter el largo	Sexta
Te queremos Conrad	Séptima
Perro muerto	Octava
Diez negritos	Novena
El viejo hombre gruñón	Décima
Stewie se va a conducir	Décima
El lado ciego	Décima

Tabla 2. Relación de capítulos analizados en *American Dad*

Nombre capítulo	Temporada
Inseguridad nacional	Primera
Diácono Stan, hombre de Dios	Primera
Steve al desnudo	Primera
Herederero estafado	Primera
Mujeres no particularmente desesperadas	Primera
A propósito de Steve	Segunda
Bush viene a cenar	Segunda
Fábrica de sueños americanos	Segunda
Coca y fe	Tercera
Haylias	Tercera
Cielo de octubre rojo	Tercera
Esposas exigentes eligen a Smith	Cuarta
El fantasma de la televisión	Cuarta
Roy Rogers McFreely	Cuarta
Seguro de esposa	Cuarta
Luna sobre isla Isla	Quinta
Votos superficiales	Quinta
Que gane el mejor Stan	Quinta
Incidente en Owl Creek	Quinta
American Dad, 100 episodios	Sexta
El restaurante de Stan	Sexta
El pueblo contra Martin Sugar	Sexta

Objetos de estudio

537



Como se ha comentado hasta el momento, los objetos de estudio del presente artículo son las series de animación *Family Guy* y *American Dad*. A continuación, realizaremos una aproximación a la trayectoria de ambas para conocer mejor aquello que vamos a estudiar y situarnos así en contexto.

Desde sus inicios *Family Guy* (Fox, 1999), creada por Seth MacFarlane, se ha caracterizado por su tendencia a la polémica, muestra de ello es que después de los primeros capítulos la dirección de la cadena Fox decidiera suspenderla. Su principal característica es que dicha serie hace uso de la ironía para tratar los problemas cotidianos de la sociedad norteamericana personificados en una clásica familia estadounidense (Bonaut y García, 2010).

Dicha serie procede de *Larry Shorts* (Seth MacFarlane, 1990), dos cortometrajes de animación infantil del mismo creador, protagonizados por un hombre y su perro parlante, emitida en el canal infantil *Cartoon Network*. Cabe destacar que algunos personajes de *Family Guy* se inspiran en estos cortos, por ejemplo, Brian Griffin procede de Steve, un perro antropomorfo que Larry encuentra perdido en la calle, y Peter se inspira en Larry, un gordo idiota que adopta al perro.

Debido a las constantes denuncias y las polémicas que generaba la serie, costó un tiempo que encontrara un lugar fijo en la parrilla televisiva, pero finalmente se situó en el bloque nocturno *Adult Swim* de *Cartoon Network*. A diferencia de España, donde hasta el año pasado la serie se emitía en La Sexta de 15:00 a 15:30, y ahora en Neox en horario de prime-time a partir de las 21:30, lidera su franja horaria en América durante las noches de sábado y domingo compitiendo con programas como *The Late Show with David Letterman* y *The Tonight Show with Jay Leno*, cuyo público oscila de los 18 a los 34 años. Por tanto, vemos que en nuestro país, a diferencia de Estados Unidos, son niños y adolescentes los que más ven dichos dibujos animados, ya que el mayor consumo de estos grupos se sitúa en el *prime-time*, no en las franjas de programación infantil. Además, *Family Guy* es uno de los productos audiovisuales más consolidados entre este público (Tucho Fernández, 2007).

Con el lanzamiento de la película *Family Guy Presents Stewie Griffin: The Untold Story* (Fox, 2005), cuyo protagonista es un Stewie que se afana por perseguir a su Yo del futuro, la serie se hizo mucho más famosa, consiguiendo expandir su influencia alrededor del mundo, y consolidarse como una de las series de animación más polémicas dentro del actual mundo de la ficción televisiva.

Por otro lado, *American Dad* (Fox, 2005) nace también de la mano de Seth MacFarlane y se centra en la figura de Stan, un republicano conservador y patriota norteamericano que trabaja para la CIA, y en su familia, prototipo clásico de la unidad familiar media norteamericana. En la trama argumental de dicha serie se pueden observar diversas similitudes con



Family Guy, como el uso de la ironía para tratar diferentes problemas sociales o los juegos hipertextuales constantes. Pero también existen algunos elementos que nos permiten diferenciar ambas series, por ejemplo, en la noticia extraída de la web *formulatv.com*, cuyo título es “*Los guiones de American Dad aprovechan el desgaste de Padre de Familia*” (28 de Noviembre de 2011), se señala que: “*Hoy en día es American Dad la serie que nos hace llorar de risa, con más sutileza que Padre de Familia, pero con diálogos más fuertes que Los Simpson*”.

Así pues, la serie se sitúa en un equilibrio entre *The Simpsons* (Fox, 1989) y *Family Guy*, intentando coger lo mejor de cada una de ellas para conseguir llegar a un público más amplio. La serie cuenta con unos diálogos más comedidos, pero no suaves, y no abusa tanto de la violencia, por eso hace gala de un humor más sutil que el de la otra serie que venimos analizando. Además, trata de forma más cercana los debates sociales y políticos que se dan en la sociedad norteamericana, ya que el mismo trabajo de Stan está directamente relacionado con estos problemas, como vemos hay una implicación mayor del protagonista con ciertas posiciones ideológicas conservadoras existentes en el territorio estadounidense. Aunque a través de la figura de su hija, Hayley, encontraríamos la personificación de la otra postura más progresista.

V. La representación de la inmigración latinoamericana en *Family Guy* y *American Dad*

Antes de empezar con el análisis de los capítulos citados anteriormente, se debe tener presente que ambas series efectúan una crítica, o al menos eso intentan, hacia los modos de representación de la inmigración en la sociedad estadounidense. De este modo, las imágenes, diálogos y argumentos que se disponen a continuación deben ser vistos como construcciones que pretenden dinamitar esas representaciones vigentes hoy en día en el imaginario colectivo estadounidense, como forma mayoritaria de entender el fenómeno de la inmigración latina.

Es decir, hay que tener en cuenta que en ambas series cualquier experiencia social es objeto de fuertes procesos irónicos, en los que el discurso efectuado llega a rozar el absurdo (Bonaut y García, 2010). Más adelante trataremos de la posible efectividad que va a tener este tratamiento irónico e hiperbólico de los problemas sociales dentro de ambas series, en este caso, el tema de la inmigración latina en los EEUU, sin embargo, en el siguiente apartado sólo trataremos el contenido y no se tratará en profundidad la forma irónica de presentarlo.

Conflicto de alteridades: la construcción del ciudadano estadounidense

La representación del fenómeno de la inmigración dentro de los discursos audiovisuales es un proceso de construcción dialéctico entre diferentes alteridades, por esta razón, para poder construir al inmigrante

latino como “el otro”, se precisa de un polo de referencia, que en este caso sería el propio ciudadano estadounidense. En la creación de dicho binomio dicotómico de las alteridades dentro de *Family Guy* y *American Dad*, el ciudadano estadounidense responde a un modelo muy determinado cuyos principales valores son su amor por la patria, el fanatismo y la idea de la superioridad racial del hombre blanco sobre los demás seres humanos. Dicha construcción se efectúa sobre la idea de que “el otro”, que no pertenece a la unidad social estadounidense, puede ser concebido como un enemigo, una amenaza, una figura que desestabiliza la sociedad preestablecida (Retis, 2004).

Diversas canciones de índole patriótica, junto a la recreación de banderas estadounidenses por doquier, ayudan a efectuar una referencia constante al valor de los caídos por la patria, la libertad de la que se goza en EEUU y la suerte que tienen los personajes de ambas series de vivir en “el primer país del mundo”. Como Peter señala en una de las escenas: “Estoy orgulloso de ser americano y desde ahora voy a amar a mi país más que nunca” (*Family Guy*, Peter el ilegal), o en palabras de Francine¹: “Somos blancos y yo rubia, la mejor clase de blanco” (*American Dad*, Fábrica de sueños americanos). En estas afirmaciones se muestra claramente el tinte racista que impregna la actitud de los personajes, la diferenciación entre latinos y blancos, la diferencia entre razas que hace que una sea mejor que la otra. Porque formar parte de un grupo supone muchas veces odiar a los que no pertenecen a éste, en consecuencia, todo aquél que no haya nacido en tierra norteamericana, es concebido como “un inmigrante ilegal y una amenaza para la seguridad nacional del país” (*Family Guy*, Peter el ilegal). Aquí se ve reflejada una idea muy extendida en la sociedad y es que los grupos sociales, para construir su identidad y sentirse seguros dentro del marco social necesitan negar a “el otro”. La seguridad viene de la negación fundamental: nosotros no somos los otros, no somos los malos (Retis, 2004).

En esta línea, Stan y Peter parecen representar el prototipo de todo buen americano patriota, que olvidando los orígenes inmigrantes que tiene el país, muestra su rechazo hacia las personas que vienen de otros lugares en busca de un entorno más próspero en el que vivir. La idea de representarlos como parásitos, se puede encontrar en la mayoría de las series o películas en las que se trata el tema de la inmigración. Sin embargo, como se ha comentado anteriormente, no podemos obviar el hecho de que todas estas representaciones que se efectúan en ambas series, están construidas desde un humor irónico y punzante.

¹ Francine Smith es la esposa de Stan (*American Dad*), típica ama de casa norteamericana, representa el estereotipo de la mujer rubia y tonta. Tiene unos 39 años y pasa la mayor parte del tiempo en casa, realizando las labores del hogar y cuidando de sus hijos y esposo. A diferencia de su marido, tiene un pasado un tanto alocado y liberal, pero con la madurez, se convierte en una feligresa devota que da clases de religión a los niños del barrio. Al igual que la mayor parte de los personajes creados por Seth MacFarlane, posee un carácter contradictorio, puede mostrarse muy liberal para algunos asuntos, pero ser muy conservadora en otros.

La construcción del “otro”: el inmigrante latino

540



Si anteriormente hemos hablado de la recreación del ciudadano estadounidense como punto de referencia sobre el que construir a “el otro” que es el inmigrante latino, ahora nos centraremos en analizar qué valores y referencias se utilizan en ambas series para dibujar la cultura social y política de dicho grupo.

Así pues, nos referimos a la recreación de la cultura latina, y se debe señalar antes de todo, que la mayor parte de los personajes que proceden de Latinoamérica son del territorio mexicano. Por tanto, se suele realizar una fusión de todos los grupos de latinoamericanos que emigran hacia los Estados Unidos bajo un solo paraguas: el de la nacionalidad mexicana. Quizás esto se deba en gran medida a que México es el país del que más inmigrantes llegan² al territorio estadounidense.

Para hacer referencia a las costumbres religiosas, culturales y sociales de los inmigrantes latinos se recurre a una serie de tópicos asociados a ellos como lo pueden ser el juego de la piñata (estrechamente vinculado con México), la religiosidad, los grupos musicales de mariachis y los bailes festivos. Se trata de imágenes que se repiten a lo largo de ambas series, incluso en una de las escenas, cuando Peter Griffin observa cómo se comportan los inmigrantes, señala: “*se adaptan lo mejor que pueden*” (*Family Guy*, Peter el ilegal), con una sonrisa. Éste es un comentario que nos recuerda al hecho de que las tradiciones de este sector de inmigrantes son vistos como meras supersticiones o tradiciones ridículas, como si su cultura ocupara un lugar inferior.

Así pues, las tradiciones culturales que puedan tener los latinos son tratadas con frivolidad y con desdén, como si fuesen algo anecdótico y no una parte fundamental de su cultura, mostrando la posición de inferioridad que ocupan dentro de la sociedad norteamericana.

Por otro lado, resulta interesante hablar en concreto de uno de los capítulos de *American Dad* (Isla Isla, 5ª temporada) cuando Roger³ se convierte en el dirigente dictatorial de una isla situada en América del Sur, y para llevar a cabo su tarea de organización del territorio la primera decisión que toma es: “*lo primero será cambiar el nombre del país, de ahora en adelante se llamará Bananarama y el himno nacional será Venus. ¡Venga a bailar!*”. Los isleños, entre el desconcierto y el miedo, bailan bajo la presión del dictador. Al cambiar el nombre de la isla por uno mucho más absurdo y ridículo, Roger está mostrando que el pueblo está dispuesto a aceptar cualquier cosa por parte del dictador.

Frente a la situación y la locura de su dirigente, los aldeanos están

² Cuatro de cada cinco inmigrantes ilegales de los que llegaron a Estados Unidos durante el año 2005, procedían de Latinoamérica. En total, suponían unos 8,7 millones (80% del conjunto total), de los cuales, sólo los mexicanos superaban ya los 6 millones (Criado, 2007).

³ Roger es un extraterrestre de 1600 años que encontró Stan en el Área 51. Se parece a Brian (la mascota de *Family Guy*), ya que ambos tienen un problema con el alcohol y las drogas. Además, está constantemente comiendo comida basura y viendo series absurdas en la televisión. Tiene una personalidad borde y desagradecida.

gestando una revolución, la CIA decide dejar que se lleve a cabo el asesinato y aprovechar el contexto para apropiarse de todos los recursos naturales de isla Isla. La decisión de su jefe aterroriza a Stan, quien no quiere que maten a Roger, y señala “Señor, no dejemos que lo maten”. El Señor Bullock responde: “¿Por qué, ya hemos explotado todos los recursos de la isla, ¿qué más da lo que les pase?”. En estas palabras se ven reflejados los abusos por parte del primer mundo hacia aquellos en los que se encuentran los mayores y mejores recursos naturales.

Además, existe todo un imaginario creado alrededor de la figura del dictador. Los aldeanos latinos son gente pobre y humilde, que muestran una actitud de admiración y miedo ante él. Se trabaja así la idea de que el pueblo latino no sabe escoger a sus dirigentes, que acaban siempre representando papeles represores y dictatoriales. Ciertamente ésta es la imagen que tiene la mayor parte de los ciudadanos norteamericanos y europeos sobre los gobiernos latinos, que son meras dictaduras. Pero sería preciso ahondar en cada caso concreto, porque dependiendo de los países a los que se esté haciendo referencia, encontraremos unas estructuras políticas y sociales u otras. Así pues, mediante estas imágenes no se hace más que generalizar y perpetuar una imagen superficial de la política y la cultura latinoamericana.

El mundo laboral asociado al inmigrante latino

En este apartado se intentará realizar una aproximación a los espacios laborales que son asociados al inmigrante latino dentro de *Family Guy* y *American Dad*.

Resulta de gran importancia resaltar una idea básica, y es que para asociar ciertas ocupaciones laborales a un determinado segmento de la población, hace falta exponer la idea de que “los inmigrantes ilegales vienen al país y le quitan los buenos trabajos a los americanos” (*Family Guy*, Peter el ilegal), o como señala Stan, que “¡los inmigrantes son parásitos que chupan la sangre de Estados Unidos...! (*American Dad*, Fábrica de sueños americanos). Atendiendo a ese gran sentimiento de desconfianza hacia los inmigrantes que se refleja en dichas palabras, vemos que éstas beben de lo que ocurre realmente en el marco estadounidense, cuyo ejemplo más claro se encuentra en el conocido como “Muro de la Tortilla”⁴.

Pero volviendo al tema que nos ocupa, en los capítulos analizados existen referencias directas a las ocupaciones con las que se suele vincular a los inmigrantes. En “Peter el ilegal”, el protagonista al quedarse sin trabajo y descubrir que realmente es un inmigrante ilegal, emprende una ardua tarea de tránsito entre diferentes ocupaciones, poniéndose en la piel de los inmigrantes cuando llegan a un nuevo país. Los trabajos que aparecen asociados al nuevo rol del personaje son el de camarera, niñera

⁴ El Muro de la Tortilla es una construcción que tiene por objeto evitar el paso de los inmigrantes mexicanos a Estados Unidos, construido por el gobierno en la frontera con México en el año 1994 bajo el programa de lucha contra la inmigración ilegal conocido como *Operation Gatekeeper*.



y una especie de chico de los recados de su suegro millonario, ocupaciones relacionadas tradicionalmente con la mujer y el espacio doméstico.

En esta línea, cabe mencionar a un personaje muy peculiar, Consuela, que aparece a lo largo de capítulos dispersos en las diferentes temporadas. Nos interesa ahondar en la figura de esta mujer, porque aunque no está muy clara su nacionalidad, sí sabemos que se trata de un personaje procedente de Latinoamérica. Consuela se caracteriza por hablar con mucha lentitud y por su desconocimiento del inglés. Normalmente, las escenas en las que aparece o de las que es protagonista, hacen resaltar su carácter un tanto lento y su poca capacidad para expresarse y entender lo que le dicen los demás. Se la suele usar como comparación para situaciones ridículas o de gente ignorante o analfabeta. Por ejemplo, la siguiente escena se desarrolla en el salón, donde Peter está leyendo el periódico. La criada acude y le pregunta: “¿Limpio aquí?”, a lo que Peter responde: “Sí, pero estoy con las viñetas, así que no haga ruido”. Entonces Consuela, que parece haber entendido la exigencia de Peter, coge la radio y la pone a todo volumen, hecho que empieza a molestar a Peter. Otro ejemplo lo encontramos en una escena donde se puede ver a Consuela en un juicio, se supone que la criada representa al colectivo laboral al que pertenece y tiene una reclamación que hacer. Así que el abogado le pregunta: “¿Y cuáles son exactamente sus demandas?”, a lo que Consuela responde: “Necesitamos más limpiapinos (limpiacristales)”. El abogado, sorprendido y desconcertado: “¿Necesitan más “limpiapino”? Eso no es responsabilidad nuestra, tráiganselo de sus casas”. A mi parecer, en el transcurso de estos planos se trabaja la idea de que las reclamaciones que puedan hacer las criadas latinas, respecto a sus condiciones de trabajo, nunca traspasarán el umbral de lo absurdo y banal.

Así pues, las escenas en las que se inscribe la acción de Consuela son un poco desconcertantes, pero algo queda claro y es que el personaje está caricaturizado con defectos llevados al extremo, que muchas veces rozan lo insólito. De esta manera, el chiste se consigue con la reafirmación de estos estereotipos (Grandío, 2008). Y aquí reside la clave de lo que venimos hablando, el humor estará en la capacidad de discernir si esos estereotipos se están reafirmando o contradiciendo.

A partir de estas imágenes vemos cómo los inmigrantes latinos son asociados a puestos de trabajo de baja cualificación profesional y con poca remuneración. Se debe tener en cuenta que dichas representaciones beben de la propia realidad, ya que en general, los hispanos ocupan lugares de trabajo con una baja cualificación, por lo que cuentan con una escasa o casi nula presencia en los puestos de gerencia y las profesiones mejor reconocidas a nivel social. La mayor parte de los trabajadores latinos se concentran en los sectores del mantenimiento, la construcción, el transporte y el traslado de materiales. Al mismo tiempo, las mujeres ocupan puestos de labores del hogar, de venta, oficina y otros



puestos relacionados con el sector servicios (Criado, 2005).

Si nos referimos dentro de este apartado a las remuneraciones y las condiciones laborales de los inmigrantes, vemos que en ambas series se refleja la creencia de que los inmigrantes están dispuestos a trabajar en lo que sea, aunque tengan que desarrollar su trabajo en condiciones ridículas e irrisorias, que atentan contra la dignidad de cualquier trabajador. En consecuencia, se les identifica con los valores de desesperación, conformidad y resignación. Como señala Stan cuando le hace la siguiente oferta laboral a Paco, un trabajador de procedencia mexicana: *“Te pagaré dos dólares por hora y toda la Cola que puedas beber (máximo dos al día)”* (*American Dad*, Fábrica de sueños americanos).

Otra imagen que puede resultar un tanto polémica, se da cuando Francine hace que dos mexicanas vayan tirándole nachos por el suelo mientras la siguen por la casa. Igual que si de rosas se tratase, Francine va pisándolos. Stan le pregunta el porqué de esta conducta, a lo que ella responde: *“Porque me hace sentir como una princesa”*. Lo absurdo de esta escena nos sitúa en la situación de inferioridad en la que se encuentran las dos mujeres que llevan a cabo la acción, que deben arrastrarse para que su “ama” esté contenta.

En resumen, siempre se suele asociar a los inmigrantes con los mismos puestos de trabajo, como si no pudiesen desarrollar otras habilidades más allá del cuidado de la casa, los niños o el jardín. Bajo esta representación del mundo laboral del inmigrante, se traslada al público la idea de que existen unos puestos de trabajo prefijados para el inmigrante, que suelen ser trabajos asociados con un bajo nivel intelectual y más orientados a servir a otros que a realizarse uno mismo.

El espacio geográfico latino

Quizá una de las tareas más interesantes que se presentan ante nosotros se produce cuando se empieza a dibujar el paisaje o espacio geográfico de América Latina, o simplemente el espacio físico de vida de los inmigrantes latinos a su llegada en Estados Unidos.

Con la recreación del espacio de vida de los inmigrantes dentro del territorio estadounidense, se empieza a ver claramente esa división entre la parte alta de la sociedad y la baja, entre los ciudadanos norteamericanos y los ciudadanos de segunda, como son concebidos los inmigrantes latinos. En este caso, a pesar de encontrarnos en espacio americano, las imágenes que dentro de ambas series apelan al espacio en el que estos viven, suelen ser las de un espacio rural y tercermundista, con caminos de tierra y chabolas de madera. Por ejemplo, los inmigrantes suelen vivir en chozas con muebles escasos y en condiciones de higiene dudosa, además, éstas suelen estar ocupadas por al menos siete familias numerosas.

Por otra parte, en “Peter el ilegal”, se recrea una escena en la que entra en juego una clínica de planificación familiar. La imagen creada



acerca de los centros de salud latinoamericanos refleja unas muy deficientes estructuras sanitarias. Insertas de nuevo en un entorno totalmente rural, no disponen de instrumentos ni instalaciones médicas apropiadas para la realización de un aborto, en la escena concreta a la que nos referimos, son los propios niños los que al jugar a la piñata, juego típico de la región mexicana, realizan el aborto. Además, después intervienen los “doctores”, que con herramientas de jardinería cortan el hilo umbilical.

Si entramos en el terreno concreto de la representación del entorno latino, en el territorio de origen de los inmigrantes, vemos que el entorno que se dibuja para recrear a isla Isla (*American Dad*, Isla Isla), es un entorno selvático con pequeñas chozas en las que vive el pueblo, cuyos habitantes están vestidos con harapos. Con estas imágenes se representa al mundo latino como una cultura inferior, que aún no ha conseguido salir de la selva que les rodea y que se encuentran en vías de desarrollo. Por tanto, estas representaciones del mundo latino, asociándolo con valores de pobreza, ruralidad, falta de higiene, etc. resultan ser una perpetuación de ciertos estereotipos negativos que se hallan en la mayor parte de productos cinematográficos y audiovisuales en general sobre América del Sur.

Inmigración y drogas

A lo largo de ambas series, existen diferentes referencias de diálogo en las cuales se produce una asociación de los inmigrantes latinos con el mundo del narcotráfico y la delincuencia. En “Coca y fe” (*American Dad*) Roger engaña a Steve⁵ haciéndole creer que va a acceder a una escuela de magia parecida a la de los cuentos del famoso personaje Harry Potter, pero realmente se trata de un laboratorio de drogas. Al llamar a la puerta, les abre un robusto latino: “¿Eres el chico nuevo?”, a lo que Steve responde: “Sí señor, la lechuza me trajo la carta oficial de admisión”. El mexicano, que no entiende nada, le grita: “¡A callar!, entra de una vez”. Así, Steve acaba en un taller de drogas clandestino sin ser consciente de ello. Como vemos, en esta escena los latinos son asociados al mundo del tráfico de drogas de manera directa.

En otra escena Brian Griffin⁶ se dirige a alquilar una habitación en un sucio motel, al entrar en la habitación el casero le informa de que en el

⁵ Steve es el hijo menor de los Smith, se encuentra en plena adolescencia y representa al típico perdedor o *nerd*. Pasa la mayor parte del tiempo con sus amigos (un judío, un gordo y un chino que no habla inglés) jugando a juegos de rol. En el instituto, él y sus amigos son marginados y vejados por los más populares.

⁶ Brian Griffin (Family Guy) es el perro de la familia, quien fue adoptado por Peter cuando sólo era un perro callejero. Brian cuenta con un alto nivel intelectual, al igual que Stewie. Su gran afición es la escritura, pero nunca consigue que le publiquen sus creaciones. Brian no es un animal cualquiera, ya que tiene características propias de los seres humanos. Sin embargo, a veces nos sorprende realizando acciones típicas de perro, como perseguir su propia cola o hacer sus necesidades en la alfombra del salón. Su complicada y profunda personalidad provoca que el perro acuda regularmente al psicoanalista, además, sufre diversos problemas relacionados con el alcohol y las drogas.



lavabo viven unas “terribles cucarachas”. Lo que no podemos imaginar es que el hombre se refiere a unas cucarachas que adquieren acento mexicano y llevan en sus cabezas el pañuelo característico con el que se representa a los pandilleros latinos en las películas. Además, las dos cucarachas le dicen al protagonista: “¡Hey! Estás en nuestro territorio, te voy a rajar tanto que vas a desear que no te haya rajado tanto”. La referencia a su “territorio” también es un reflejo de la actitud de estos pandilleros, que son muy sectarios y protegen a los suyos incluso con la vida, si fuera preciso.

Esta escena es un claro ejemplo de la estructura narrativa fundamentada en la utilización de flashbacks o pequeñas acotaciones audiovisuales que lleva a cabo la serie (Bonaut y García, 2010) y que inicialmente no tienen ninguna relación con la trama principal que les da paso. Por tanto, se trata de referencias gratuitas que no se ajustan al argumento vertebrador del capítulo, y que por tanto, son más difíciles de comprender por parte del espectador, haciendo que la posible crítica que se esconda tras ella, se desvanezca y quede como algo meramente insultante.

Pero dejando de lado este rasgo, aquello que resulta importante analizar en esta escena, es la forma en que se representa o dibuja a las cucarachas. Al adoptar el acento latino, se está llevando a cabo una asociación directa de dicho colectivo con todos los valores negativos que puede llevar implícitos la figura de la cucaracha (suciedad, repulsión, mentira, traición, etc.).

En definitiva, si se representa el mundo de las drogas y el narcotráfico, los latinos están implicados en el asunto. Resulta muy difícil desligar a este colectivo de los estereotipos y valores negativos que se les asocian en ambas series con respecto a este tema.

VI. Discusión y conclusiones

Después de haber realizado el análisis de contenido de diversos capítulos de *Family Guy* y *American Dad* en los que se trataba el tema de la inmigración de forma directa o indirecta, se pone de relieve el hecho de que estas series poseen la intención inicial de, mediante el uso del humor irónico y el sarcasmo, plantear las problemáticas sociales que existen en el contexto norteamericano. Sin embargo, nos preguntamos hasta qué punto resulta efectiva la ironía para atacar esas representaciones negativas y promover en el espectador una reflexión crítica sobre dichos temas.

Para empezar, cabe tener en cuenta el hecho de que los personajes de ambas series están contruidos a partir de clichés y estereotipos, algo que suele ser muy común en la comedia televisiva, ya que se trata de un rasgo que facilita la identificación y el efecto cómico (Grandío, 2008). El contenido de esos clichés es el mismo que podemos encontrar en cualquier otra serie o película, es decir, los valores negativos vistos



anteriormente (pobreza, incultura, delincuencia, etc.) son idénticos a los que construyen los estereotipos sobre la inmigración, en este aspecto no existe ninguna transgresión. El contenido podría tildarse de “conservador” o “tradicional”, lo único “revolucionario” radicaría en la forma de presentarlo, que es en este caso el humor irónico, el sarcasmo y la hipérbole constante. Y es que en los últimos años las comedias han cambiado los métodos de construcción del humor, aunque continúan mecanismos típicos como la sorpresa, el malentendido o los cambios de roles, ahora son el cinismo, la ironía, la importancia del humor visual, el subtexto, el silencio y el absurdo los elementos predominantes (Bonaut y Grandío, 2009).

Family Guy y *American Dad*, en la línea de otras series como *South Park* (Comedy central, 1997) y *The Simpsons* (Fox, 1989), ofrecen una caricatura irónica de la cultura americana, una crítica a la sociedad desde la superficialidad y lo políticamente correcto. Y esta burla fina y disimulada que es la ironía requiere un proceso de decodificación más elaborado por parte de los receptores (Grandío, 2008).

Así pues, hablaremos en primer lugar de la importancia de la ironía y de la comprensión del espectador en referencia a ésta como el paso que va a permitir a dicho espectador reflexionar sobre los problemas sociales que se reflejan en ambas series, o quedarse en las representaciones de los valores negativos y convencionales de siempre, sin llegar al último paso de crítica. Para esto, nos adentraremos en las teorías sobre el proceso de comprensión del mecanismo irónico, para ver que realmente, sí existen algunos factores que al no darse van a dificultar la comprensión de esa intencionalidad crítica, y provocarán que se realice una lectura convencional de sus imágenes.

Nos centraremos en dos teorías, la *Hipótesis de la Referencia* (Sperber y Wilson, 1981) y la *Hipótesis de la Intencionalidad* (Clark y Gérrig). Según la primera, la ironía consiste en la mención de una información previa a la que se hace referencia. Por tanto, para una efectiva comprensión de la oralidad irónica por parte del receptor, es necesario que éste efectúe un doble reconocimiento: reconocer la mención de un contenido que se ha dicho con anterioridad y reconocer la actitud del hablante hacia la proposición mencionada (Alonso y Castillo, 1991). En la segunda, se da mayor importancia al papel del autor de la ironía, en consecuencia, para comprenderla es necesario percibir la actitud del emisor hacia aquello que enuncia y hacia su posible interlocutor, ya sea burla, sarcasmo o indiferencia (Crespo, 2007). En su Hipótesis de la intención, Clark y Gérrig señalan que:

El autor de la ironía no dice a sus oyentes cuál es su intención sino que los lleva a descubrirla por ellos mismos. Lo que necesitan para descubrir la verdadera intención es apreciar cómo la expresión del hablante es relevante para el campo común ya establecido entre el emisor y el destinatario. Si no son capaces, nunca podrán descubrir la intención (Clark y Gérrig, 1984).

Si aplicamos ambas teorías a las imágenes y demás elementos que acabamos de analizar en los capítulos de *Family Guy* y *American Dad*, vemos que resultan de gran importancia los discursos compartidos entre el espectador y el mensaje, ya que aquí no hablamos de un diálogo entre personas físicas, sino del diálogo entre un espectador y un producto audiovisual.

Así pues, para poder comprender la ironía desde la que están reproduciéndose valores como el de pobreza, delincuencia, narcotráfico, etc. asociados al inmigrante latino, sería preciso que el espectador compartiese, o al menos conociese, los discursos sociales existentes en los Estados Unidos sobre este tema y que se sustentan sobre dichos valores. No obstante, cuando se tratase de un espectador que no procede o conoce a fondo la cultura norteamericana, podría existir dificultad a la hora de descifrar el sarcasmo, ya que dicho espectador no vive en el contexto desde el que se han codificado los discursos y no tiene por qué tener interiorizados dichos valores. Por ejemplo, nuestro país es un receptor menor de inmigrantes latinoamericanos en comparación con los que llegan a Estados Unidos, por tanto, la imagen construida alrededor de ellos no es igual en ambos lugares.

Por otro lado, también resulta importante la actitud del emisor para discernir si lo que se nos está mostrando o diciendo es irónico o no. En este caso, encontramos una nueva dificultad, y es que como la ironía es una constante a lo largo de todos los capítulos, la actitud sarcástica acaba siendo algo normal, por tanto, su función se diluye porque el tono es siempre el mismo, y se vuelve más complicado para el espectador poder diferenciar entre los enunciados normales y los irónicos. Esto provoca que la forma “revolucionaria” de presentar unos contenidos tradicionales acabe siendo también una forma normalizada que puede perpetuar los valores negativos.

En consecuencia, tanto el contexto situacional como el de las relaciones interpersonales son importantes para comprender la ironía, y esto llevaría a la formulación de la *Hipótesis Aditiva*, según la cual la comprensión del lenguaje irónico depende, en primer lugar, del conocimiento por parte del oyente, tanto de las relaciones entre el autor y la víctima de la ironía como de la situación en la que ha sido formulada la frase (Alonso y Castillo, 1991).

A mi parecer, el uso del humor para concienciar a la gente de la situación real del inmigrante en Norteamérica supone un arma de doble filo. Por un lado, puede conseguir que muchos espectadores, al ver la exageración con que son tratados estos temas, se den cuenta de la importancia del problema y se conciencien de la necesidad de ejecutar un cambio de conducta. Pero se corre el riesgo de que el humor trivialice los problemas reales de millones de personas, quitándoles importancia y relegándolos a un segundo plano en la agenda pública. Quizá el uso de una exageración que se retroalimenta en su propia grandeza no suponga una adecuada herramienta de crítica social, si al final del capítulo, el espectador sigue



construyendo la imagen del inmigrante latino con los mismos valores nocivos que antes.

Pero debemos tener también presente que la sociedad es la que está creando la televisión a su imagen y semejanza (Palacio, 2001), no podemos acusar a ambas series de convencionalismos o de perpetuar valores nocivos sobre la representación del inmigrante latino, si tenemos en cuenta que la serie no es más que un reflejo de lo que ya existe, y es cierto que para ironizar sobre algo, ese algo tiene que existir previamente en nuestros imaginarios y nuestra cotidianeidad. *Family Guy* y *American Dad* no crean los estereotipos, sino que los toman de la sociedad para reflejarlos en sus creaciones de forma irónica. Sí, ambas series juegan con aquello que encuentran en la realidad, otorgándole un toque de humor que sólo se le puede dar en el mundo de la ficción, pero este juego puede resultar muy peligroso, porque a veces es difícil diferenciar el límite en el que la ironía está afectando al telespectador y puede convertir ese humor en realidad, restándole importancia a los problemas concretos. De todos modos, resulta importante estudiar hasta qué punto pueden afectar las representaciones de la inmigración en las series a la percepción de la realidad que tiene la ciudadanía (Galán, 2006).

En resumen, teniendo en cuenta este hecho, cabe prestar atención al espectador como el ente que va a realizar la decodificación del contenido irónico, porque lo más importante a la hora de referirse al espacio del receptor no es la disposición del texto, sino el proceso de comprensión que se desencadena en dicho espacio (Rodrigues, 2004: 205). Un consumo reflexivo de la ficción televisiva presupone unas competencias mínimas del lenguaje audiovisual tanto para los mayores como para los más pequeños (Grandío, 2008), unas bases para poder decodificar la ironía de forma que el mensaje que nos quede sea una crítica a las mismas representaciones negativas que se reproducen en las escenas de *Family Guy* y *American Dad*. Es decir, el espectador al recibir todos los valores e imágenes que se le lanzan desde ambas series, va a efectuar un proceso de interacción entre este producto y su bagaje personal (Rodrigues, 2004). Por tanto, el hecho de que se llegue a comprender el mecanismo irónico que disfraza la perpetuación de los valores negativos, estriba en gran medida en la participación del espectador y el dominio de la ironía, que si no es entendida puede generar ofensas.

Sin embargo, no vamos a realizar una acusación de la total ineficacia de la ironía como un lenguaje que permite a dichas series de ficción pinchar en la conciencia del espectador para obligarle a reflexionar sobre hechos nocivos que se dan a su alrededor. La ironía, si es decodificada de buen grado por el receptor, puede configurarse como el arma idónea para criticar de forma contundente los estereotipos y transformar las imágenes de la inmigración latina en la televisión. Porque la ironía hace pensar a los espectadores y suscita el debate, y ésta es también una de las misiones de los productos audiovisuales:



“By using hyper-irony and manic-satire to present these issues, audiences can debate various standpoints, whether laughing along in agreement with the critiques or crying due to their realism” (Hughey, y Muradi, 2009).

En conclusión, la ironía puede ser usada de forma efectiva como medio para poner de relieve los problemas sociales, o establecer críticas a diferentes representaciones sobre el colectivo inmigrante latino. Sin embargo, para que ésta tenga éxito y despierte las conciencias del público, a la hora de crear el mensaje y codificarlo, se debe tener muy en cuenta a qué público objetivo se está dirigiendo ese mensaje.

VII. Otras líneas de investigación

Después de haber llevado a cabo nuestra primera aproximación al mundo de la representación de los inmigrantes latinos dentro de la ficción de *Family Guy* y *American Dad*, nos damos cuenta de la dificultad de establecer conclusiones sobre los efectos que éstas pueden tener en la percepción de la ciudadanía con respecto a este colectivo. Sin embargo, durante el análisis de contenido de ambas series, hemos comprobado que los componentes sobre los que se construyen las mismas están basados en un constante juego de intertextualidad, una aparición de constantes referencias culturales, sociales y históricas (Bounaut y García, 2010). Esta relación directa con lo real, provoca que ante nosotros se abran diferentes caminos de investigación.

Como se ha comentado en la introducción al trabajo, el hecho de que ambas series se emitan en horarios que aunque no son los destinados a la programación infantil, sí son los que los menores y adolescentes se encuentran frente al televisor (Tucho, 2007), va a afectar a las imágenes con las que ellos construyan su actitud social hacia los inmigrantes latinos, sobretodo porque aún no poseen la capacidad de decodificar del todo el mecanismo irónico de ambas series (Grandío, 2008), ya que el desarrollo de la conciencia metalingüística y de la teoría de la mente se suele dar después de los seis años (Crespo, 2007). Además, las dos series que vamos a tratar se enmarcan dentro de la “animación televisiva para adultos”, ya que ambas tratan temas muy polémicos donde aparecen los temas de la violencia y el sexo entre otros (Cohen, 1997), y no presuponen unos contenidos inicialmente aptos para un público menor.

Por tanto, éste podría configurarse como un amplio espacio para la investigación, en el que tendríamos que profundizar en el perfil de las audiencias y acercarnos al segmento más joven que ve estas series para conocer cómo están afectando a su modo de concebir el fenómeno de la inmigración latina en España. Porque si atendemos a la idea de que la ficción televisiva construye representaciones simplificadas y canónicas de la realidad, de donde toman prestados valores, rituales, símbolos, formas de interacción, lugares y tiempos, para restituirlos después convertidos en modelos que cabe imitar (Caseetti y Di Chio, 1999), resultará muy

importante ver cómo son imitados los modelos que se representan en dichas series, y si la ironía es comprensible para el público menor de edad.

550

UNIVERSITAT
JAUME I

VIII. Bibliografía

ALONSO, M.L. (1993): «Ironía y comunicación: quién es el irónico, quién es la víctima y cuál la situación», *Cognitiva*, 5, Universidad de La Laguna, Tenerife.

ALONSO, M.L. y CASTILLO, M.D. (1991): «Detectando la ironía: la hipótesis aditiva como alternativa a las de referencia y la intención», *Cognitiva*, 3, Universidad de La Laguna, Tenerife.

ARGOTE, R. (2003): «La mujer inmigrante en el cine español del inaugurado siglo XXI», *Feminismo/s*, 2, Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante, Alicante.

BENAVIDES, J. L. y RETIS, J. (2005): «Miradas hacia Latinoamérica: la representación de los inmigrantes latinoamericanos en la prensa española y la estadounidense», *Palabra-clave*, 13, Universidad de La Sabana, Bogotá.

BONAUT, J. y J. GARCÍA (2010): «La ruptura del relato audiovisual posmoderno a través de la comedia televisiva: el caso de Padre de Familia», *Sphera Pública*, 10, Murcia.

BONAUT, J. y M. M. GRANDÍO (2009): «Los nuevos horizontes de la comedia televisiva en el siglo XXI», *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, Universidad de La Laguna, Tenerife.

CASSETTI, F. y F. DI CHIO (1999): *Análisis de la televisión: instrumentos, métodos y prácticas de investigación*, Paidós, Barcelona.

CASTELLS, M. (1998): *La sociedad red*, Taurus, Madrid.

CLARK, H. y R. GÉRRIG (1984): «On the Pretense Theory of Irony, *Journal of experimental Psychology*», 113, American Psychological Association, EEUU.

COHEN, K. F. (1997): *Breaking the rules in the 1990s. Forbidden Animation: Censored Cartoons and Blacklisted Animators in America*, North Carolina, McFarland & Company, Inc.

CRESPO, N. y otros (eds) (2007): «La comprensión oral del lenguaje no literal y su relación con la producción escrita en escolares», *Revista Signos*, 63, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.



CRIADO, M. J. (2007): «Inmigración y población latina en los Estados Unidos: un perfil sociodemográfico», ICEI (Instituto Complutense de Estudios Internacionales), Madrid.

FRANKLIN, R. (2005): «Muerte y resurrección de la ironía: nueva narrativa estadounidense», Letras Libres, 80, México.

GALÁN, E. (2006): «La representación de los inmigrantes en la ficción televisiva en España. Propuesta para un análisis de contenido: El Comisario y Hospital Central», Revista Latina de Comunicación Social, 61, Universidad de La Laguna, Tenerife.

GAONA, C. (2004) : «Correspondencia visual de la inmigración: un análisis de los movimientos migratorios desde la imagen», Departamento de Antropología de la Universidad de Barcelona, Barcelona.

GORDILLO, I. (2007): «El diálogo intercultural en el cine español contemporáneo: entre el estereotipo y el etnocentrismo», Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios culturales, 3, Universidad de Sevilla.

GRANDÍO, M^a M. (2008): «Series para ¿menores? La realidad que transmite la ficción. Análisis de Los Simpsons», Universidad Católica San Antonio, Murcia.

GUARDIOLA, I. (2006): «Invitaciones a la reconciliación: la inmigración a través de programas divulgativos de proximidad», Quaderns del CAC, 23-24, Barcelona.

IGARTUA, J. J. y otros (eds) (2011): «La imagen de la inmigración en la ficción televisiva de prime time. Un estudio de análisis de contenido», en F. J. GARCÍA CASTAÑO y N. KRESSOVA (Coords.), Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía, Instituto de Migraciones, Granada.

LACALLE, C. (2008): *El discurso televisivo sobre la inmigración. Ficción y construcción de identidad*, Omega, Barcelona.

M. L. F. CAO, M. y J.C. PÉREZ GAULI (1996): «La publicidad como reclamo: valores y antivalores sociales», Arte, individuo y sociedad, 8, Madrid.

ORTEGA, P. (2004): «La inmigración contada», Jornadas sobre periodismo y comunicación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

PALACIO, M. (2001): *Historia de la televisión en España*, Gedisa, Barcelona.

RETIS, J. (2004): «Tendencias en la representación de los inmigrantes latinoamericanos en la prensa española. Colombianos, ecuatorianos y argentinos: ¿iguales o diferentes?», Instituto Universitario y de Investigación Ortega y Gasset, Madrid.



RODRIGUES, E. (2004): «Recepción televisiva y comprensión: un fenómeno más allá de la escucha», *Acta sociológica*, 41-42, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuyucán.

RUIZ, X. y otros (eds) (2006): «La imagen pública de la inmigración en las series de televisión», *Quaderns del CAC*, 23-24, Barcelona.

TUCHO, F. (2007): «Las audiencias infantiles de la televisión y los mecanismos de control de los contenidos», Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

W. HUGHEY, M. y S. MURADI (2009): «Laughing matters: economies of hyper-irony and manic-satire in *South Park* and *Family Guy*», *Humanity and Society*, 33, Central Connecticut State University.

Recursos web

“Los guiones de *American Dad* aprovechan el desgaste de *Padre de Familia*”: <http://blogs.formulatv.com/dalealstop/los-guiones-de-american-dad-aprovechan-el-desgaste-de-padre-de-familia/> [Consultado online 3 de noviembre de 2012].



El cine posclásico en la cuerda floja de la no linealidad El espejismo de *lo real* frente al empirismo del MRI

Teresa Sorolla Romero
tsorollaromero@gmail.com



I. Resumen

El trabajo que presentamos pretende constituir una aproximación al sentido de las películas de narrativa no lineal, que presentan el argumento alterado cronológicamente o bien desde diferentes puntos de vista o focalizaciones, forzando al espectador a ordenar las secuencias o interpretar las diversas focalizaciones. Así, en él recae la responsabilidad de sostener y construir el sentido final del relato.

Partimos de conceptos filosóficos que definen la Modernidad y la Posmodernidad y permiten adscribir, por un lado, el Modo de Representación Institucional, modelo de representación hegemónico en el cine comercial, a las películas lineales que presentan un relato sin grietas de cara al espectador, que le ofrecen un mundo con sentido completo en base a una realidad no problemática, utilizando unas reglas que éste decodifica (inconscientemente) mediante la razón empírica. Por otro lado, consideraremos postmodernas las películas no lineales que rompen con la idea (moderna) de Historia unitaria y progresiva y hacen ver al espectador que los relatos son un constructo en base a determinadas selecciones representativas y reglas, es decir, que los discursos (en este caso el MRI) no son naturales sino interesados.

No obstante, hay películas no lineales donde el espectador puede reconstruir las secuencias “desordenadas” y conseguir tras este esfuerzo cognitivo fortalecer el relato clásico, unitario, aval de un mundo consistente. Por eso acudiremos al concepto psicoanalítico de *lo real* entendido como angustia, como malestar irrepresentable, como aquello que no podemos entender de la realidad, y defenderemos, tras hacer análisis textual, que las películas fragmentadas formalmente que infunden este malestar, sí que contribuyen a hacer ver al espectador que el Modo de Representación Institucional, vigente no sólo en las industrias culturales, sino también en los medios de comunicación que configuran la agenda de la opinión pública, no es natural sino configurado en base a unas intenciones concretas. Que el mundo es mucho más complejo y, tal y como la Posmodernidad revela, imposible de comprender desde una única perspectiva.

Palabras clave: Modernidad, Posmodernidad, MRI, trama, argumento, focalización, *lo real*, Historia, razón empírica.

II. Introducción

El artículo pretende hacer de puente entre filosofía y representación cinematográfica, enlazando la teoría tanto de un campo como del otro con la práctica del análisis textual, con el fin de dar un sentido a la



narrativa de películas que se salen del modo narrativo hegemónico en el cine (y el audiovisual en general) comercial actual: el MRI.

Por ello será necesario establecer un marco teórico lo suficientemente amplio, abarcando textos que comprendan teoría del arte, filosofía contemporánea, narrativa (y narrativa audiovisual), discurso informativo y teoría cinematográfica. Este enfoque multidisciplinar es lo que permite a la investigación ir más allá de la pura materialidad del texto y superar el ámbito estrictamente cinematográfico para pasar a hablar de la representación del mundo mediante un determinado tipo de discurso, estipulado en base a unas reglas que relacionamos con el empirismo de la modernidad; y de otro tipo de discursos que subvierten –o no– el tipo de representación anterior, contribuyendo a la idea posmoderna de la incredulidad de los metarrelatos modernos y el fin de la Historia unitaria, progresiva y racional.

III. Objetivos

El objetivo principal del artículo es llevar a cabo una aproximación a las películas cuyo hilo argumental y temporal se ve dislocado por la trama, esto es, por la presentación cronológica del mismo, o por la focalización narrativa, para esclarecer si su subversión formal comulga con la filosofía posmoderna. Es decir, si resulta ser una desvelación de la condición de representación de la Historia progresiva y unitaria que la Modernidad había configurado mediante discursos que presentaban un mundo coherente, sin fisuras, unitario, pero articulado según una única perspectiva: la del hombre blanco occidental y heterosexual.

IV. Material y método

El objeto de estudio lo componen películas que tienen en común la presentación del argumento, de los hechos diegéticos, alterados cronológicamente o presentados desde varios puntos de vista que difieren entre sí. Consideramos posmodernas este tipo de películas por una serie de cuestiones: la fragmentación presente tanto en su estructura temporal y narrativa como en su misma forma (encontramos pantallas partidas, por ejemplo) y en su contenido, moteado de referencias a géneros cinematográficos manidos y a películas concretas... están además protagonizadas por sujetos desarraigados que albergan un malestar comunicable hacia todo su entorno y hacia sí mismos, y narradas en varias ocasiones desde diferentes puntos de vista que enfocan realidades que cambian en función de la subjetividad del narrador, acoplándose a la idea posmoderna de que la realidad y la Historia unidireccional se ha



vuelto problemática y sólo se puede representar desde diferentes perspectivas que el relato de la Modernidad invisibilizaba.

Para indagar en el sentido de estas películas, el método utilizado será la lectura de la bibliografía correspondiente, esbozada en la introducción, y el análisis textual que nos permita encontrar el sentido de la película en sí y establecer las relaciones pertinentes con aquello leído.

V. EL cine posclásico en la cuerda floja de la no linealidad. El abismo de *lo real* frente al empirismo del MRI

Constituye el punto de partida del presente trabajo una serie de películas cuyo rasgo unificador consiste en la «torsión del argumento por la trama» (Palao, 2007: 180). Su linealidad narrativa se rompe, puesto que los hechos diegéticos no son presentados *cronológicamente*, sino desordenados o repetidos desde diferentes puntos de vista. Es por eso que el espectador se ve obligado a reordenar las secuencias, a hacerlas encajar y darles sentido, ejerciendo «un trabajo de interpretación espectral, sin el cual el texto fílmico no se sostiene» (Palao, 2007: 180).

1. Películas posclásicas con la trama dislocada, crisis de la Modernidad y empirismo del MRI

Consideramos que las películas de las que hablamos, se inscriben dentro del *Cine Posclásico*, por una serie de razones tanto formales como referidas al contenido. Encontramos la huella de la Posmodernidad –que, para bien o para mal, es difícil negar que es la época en la que nos encontramos– en diversas de sus características, algunas de las cuales nombramos a continuación dado que la inscripción de estas películas como *posmodernas*, en cierto sentido, es lo que nos permite comenzar el razonamiento de este trabajo.

En cuanto a la forma, para empezar queda patente la «obsesión [...] con los fragmentos y las fracturas»¹ en múltiples aspectos. Por ejemplo, en la canadiense *The Tracey Fragments* (Bruce McDonald, 2007) la pantalla, el plano, estalla en multitud de *subplanos*, o *fragmentos* (*spleet screen*) que presentan diferentes angulaciones, motivos, espacios e incluso desfases temporales, conviviendo y moviéndose dentro del mismo encuadre que supone el plano final y el marco de la pantalla de cine, o televisión, o reproductor multimedia en que se esté visualizando. Otro de los ejemplos de pantalla partida puede observarse en *500 días juntos* (*500 days of summer*, Marc Webb, 2009), donde vemos una secuencia en la

¹ PICÓ, Josep. *Proceso a la razón en Debats*, nº 14, Pág.40.



que la división del encuadre separa las expectativas del protagonista del presente diegético que sucede en *realidad*.

Además encontramos también fragmentación en lo que respecta a los puntos de vista, de manera que, como sucede en *La mujer del puerto* (Arturo Ripstein, 1999), caso en el que profundizaremos más adelante, podemos encontrar un mismo hecho narrado desde los puntos de vista de diferentes personajes: esto es, las focalizaciones varían sobre un mismo presente diegético (que cambia en función de éstas). O también, en *Crash* (Paul Haggis, 2004) o *la trilogía del dolor* de González Iñárritu, relatos completos que surgen del ensamblaje de diferentes historias que lo acaban conformando, de manera que el argumento se comprende en su totalidad sólo tras haber *montado* las diferentes tramas, que convergen en determinados momentos de la diégesis cuya teorización y clasificación ha llevado a cabo José Antonio Palao².

Siguiendo con la huella postmoderna en estos films, podemos hacer referencia a la cita o guiños que se hacen hacia el mismo cine en *500 días juntos* recordando, por ejemplo, *El séptimo sello* (*Det sjunde inseglet*, Ingmar Bergman, 1957) o en *Hable con ella* (Pedro Almodóvar, 2002), parodiando la tradición del cine mudo.

Pero también en los propios protagonistas de las películas vemos la diferencia de éstos con los héroes del cine clásico. Nos encontramos frecuentemente siguiendo las (anti)peripecias de antihéroes, sujetos desarraigados habitados por un malestar endémico, desencantados de su vida, de sus relaciones, de su entorno... Frecuentemente son personajes desengañados que arrastran «el dolor de una pérdida genérica emparentada, sin duda, con esa herida lacerante que tienen los personajes del melodrama» (Palao, 2007: 180). Es este el caso de *Memento* (Christopher Nolan, 2000), *La deuda* (*The debt*, John Madden, 2011) o incluso *The Tracey Fragments*.

Pues bien, tanto la quiebra de la linealidad narrativa por esta torsión del argumento por la trama como la fragmentación o la metarreferencialidad de este tipo de películas, las relacionamos, en principio, con el descrédito de la Modernidad y sus valores y presupuestos fracasados, cuya crítica elaborarán los pensadores posmodernos. Intentaremos explicar durante los siguientes párrafos el por qué de dicha relación.

Los pilares de la Modernidad (Razón, Historia y Progreso) dejan ver las contradicciones que conllevan en el siglo XX más claramente que nunca: por citar un par de ejemplos, el progreso científico ha servido en su aplicación destructiva para llevar a cabo la aniquilación humana masiva gracias a la técnica, al tiempo que las consecuencias de la industrialización, cuyo legítimo fin consistía en dominar la naturaleza para aprovecharla mejor, hacen mella en el medioambiente. Ha quedado

² En *Hiperencuadre/Hiperrelato: Apuntes para una narratología del film postclásico*. Nuevas tendencias e hibridaciones de los discursos audiovisuales contemporáneos, 2012.



constancia también de que el concepto de Historia, ni es progresivo (cuya muestra más clamorosa para los ciudadanos del siglo XX es la II Guerra Mundial, a no ser que nos acojamos a la idea del devenir de un Espíritu Absoluto hegeliano cuyos motivos son superiores a nuestro entendimiento), ni es universal o unitario. Es importante esta última crítica posmoderna, puesto que la relacionamos con la adopción de múltiples focalizaciones en las películas de las que nos servimos para elaborar esta reflexión. Gianni Vattimo propone al respecto que «la modernidad deja de existir cuando [...] desaparece la posibilidad de seguir hablando de la historia como una entidad unitaria» (Vattimo, 1990: 10) y, como recoge de un escrito breve Walter Benjamin (*Tesis sobre la filosofía de la historia*, 1938), esto sucede porque esta Historia Universal no es sino «una representación del pasado construida por los grupos y las clases dominantes [que transmite] sólo lo que parece relevante» (Vattimo, 1990: 11), lo que interesa al hombre europeo moderno con poder. Resulta esto un hecho más evidente todavía tras la descolonización desastrosa de aquellos países en los que presuntamente se pretendía inculcar los ideales ilustrados y racionales, pero a los cuales en realidad se negó brutal y sistemáticamente el *sapere aude*, y que «han vuelto problemática de hecho una historia unitaria» (Vattimo, 1990: 12) al reivindicar su propia historia e identidad. Y, en este surgimiento de voces reivindicativas de su diferencia, tiene un papel central el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Como señala Picó, los grandes relatos modernos que prometían la emancipación humana –entre los cuales destacamos el capitalista y el socialista- han fracasado también en su aplicación, desacreditando los ideales de la Revolución francesa y la crítica marxista revolucionaria. Estamos ante la «incredulidad con respecto a los metarrelatos» modernos teorizada por Lyotard (1987: 3), que implica la pérdida de la Narración de la Historia con un sentido único y completo, que da razón de ser a nuestras vidas. Como recogía Vattimo, la caída de la Razón y el Metarrelato moderno conlleva una explosión de las diferentes «concepciones del mundo» (Vattimo, 1990:13), de *microrrelatos*. La plasmación de esta idea en las películas de las que partimos es muy notable en ocasiones, como en *Crash*, o *Babel* (Alejandro González Iñárritu, 2006), que se articulan a partir de la suma de diversas pequeñas historias acabando por formar la Historia, que no puede ser juzgada ni entendida unilateralmente, pues se nos ha ido desvelando que todo tiene muchas caras que se influyen unas a otras.

Según Palao, frente a la maleabilidad del hipertexto que permite al usuario disfrutar, consumir el texto interminable según la ruta que el usuario desee (poniendo «el ente a disposición del sujeto [en forma de] información concebida como saber sin sujeto» (Palao, 2008: 292), autónoma, con la consiguiente pérdida de responsabilidad del mismo), esta quiebra de la linealidad de la narración, permite mantener «un punto



oscuro en la economía de la información. Y cerrar una ventana a la información es abrir una puerta a la verdad» (Palao, 2008: 294), porque la información entendida dentro del *Paradigma Informativo* actual (Palao) se presenta como si no necesitara de la función del sujeto para funcionar, mientras que la *verdad* es del orden de *lo real*, y no puede concebirse sin un sujeto al que concierna.

De esta manera, «dar un corte a la continuidad del discurso remite al enunciatario a su responsabilidad subjetiva en el goce de la consistencia del mundo» (Palao, 2008: 294). Es decir: las películas que alteran el orden de presentación del argumento, obligan al sujeto a hacerse cargo de la reordenación del argumento, de manera que éste no tiene sentido sin su función de sujetos que suturen (Oudart) conscientemente. Si asimilamos las películas de Cine Clásico (Bordwell acota la producción de éste en el Hollywood de entre 1930 con la llegada del cine sonoro y 1960 con los nuevos cines) cuya base fundamental es el *Modo de Representación Institucional* (Burch) a los metarrelatos modernos que presentaban un mundo de sentido pleno por sí mismos, en un primer momento se podría pensar que se ha dejado de creer en aquellos grandes relatos que se sostenían sin que los espectadores, una vez interiorizado profundamente el funcionamiento del MRI, fueran conscientes de *su* función de sujetos suturadores, para pasar a activar la conciencia del sujeto, avisándole de que es él el que otorga la consistencia al relato, ya que su función es mucho más evidente cuando un supuesto presente diegético se presenta desordenado temporalmente. La responsabilidad de la reestructuración de ese presente con el fin de que adquiriera sentido es mucho más patente, puesto que las unidades que hay que hacer concordar son generalmente sintagmas mucho mayores que las uniones mínimas de planos (cuyas relaciones tenemos, en general, profundamente arraigadas), y llevan en su seno cientos de éstos cuya yuxtaposición no ha llamado la atención del sujeto antes. Consideramos esto consecuencia de que (en palabras de Bordwell), en el MRI, que presupone un espacio de la representación homogéneo con un fuera de campo también homogéneo y estable, susceptible siempre de ser representado, se da un «desplazamiento de la percepción del espacio desde el plano a la intersección de los mismos, es decir, declaración de la insuficiencia figurativa del plano y, por otra parte, imperceptibilidad de tal operación» (Palao, 2004: 246).

Posteriormente incidiremos en la importancia de que al sujeto le impacte la necesidad de recomponer él mismo el relato.

El hecho de dislocar el argumento por la trama, visto así podría considerarse una especie de subversión, puesto que estaría desnaturalizando el metarrelato/MRI, dejando ver que no es algo que se sostenga por sí solo, que los hechos no se engarzan solos, sino que desvelaría su condición de lenguaje articulado que necesita ser leído y formulado en base a unas reglas.



Debemos aclarar en este punto que, si relacionamos el MRI con la Modernidad, y las películas que lo subvierten con la Postmodernidad, es porque consideramos que el MRI *se basa en un cierto empirismo* –como argumentaremos seguidamente– y confirma un espacio homogéneo, estable y representable que se corresponde con el universo cartesiano, plenamente moderno.

MRI y Cine Clásico tomado como el mejor ejemplo de éste, funcionan según unas reglas que no deben infringirse –siendo el Código Hays su máxima expresión–, de manera que hay un cierto grado de previsibilidad en su lógica interna, y una seguridad de que «en el final debe advenir un saber absoluto, es decir, idealmente, no debe quedar resquicio para la duda respecto a ninguno de los hilos que puedan conformar la trama» (Palao, 2008: 293). Tales reglas determinan la utilización del dispositivo cinematográfico en sí, como sucede con las leyes de los ejes, las angulaciones no aberrantes, el enfoque... contribuyendo a resaltar siempre aquello que interesa de la narración, convirtiendo la cámara en un observador ideal y muy discreto. Y evidentemente, también la forma de narrar, dando lugar a «las características modélicas del relato clásico, con las que consigue este objetivo de prender al espectador sin defraudar sus expectativas» (Palao, 2008: 293), que Bordwell describe y Palao recoge y comenta. Las que más nos conciernen son que «el personaje es el medio causal para el desarrollo de la acción, que toda acción se orienta hacia un objetivo reconocible y [...] calculable, y la indiscutible linealidad, que implica la necesidad de un avance temporal y narrativo tras cada secuencia» (Palao, 2008: 293). De este modo, «la omnisciencia narrativa se resuelve en omnipresencia escópica, produciendo la total adecuación mirada-relato que connota la plena disponibilidad del mundo-imagen para el sujeto en forma de la identificación del objeto con el saber» (Palao, 2004: 251). Todo esto se lleva a cabo mediante el borrado de las huellas de enunciación, de manera que el discurso disimula estar enunciado por alguien y sostenido por el sujeto que lo ve, en pro de una enunciación transparente (nótese la concordancia con la idea de universalidad omnipotente del gran relato moderno).

La repercusión de esta manera de narrar es que, cuando el espectador se sienta ante una película perteneciente al MRI o Cine Clásico, sabe perfectamente que ningún objeto que aparezca es sin causa, que toda acción tendrá una consecuencia y será motivada... en definitiva, que *nada está o es porque sí*, a nada le falta el sentido, pues, como hemos dicho, el final del relato se cerrará sin que al sujeto espectador se le escape nada: la verdad que enuncia este relato cerrado, será perfectamente entendible para él (de ahí el funcionamiento del MRI y aún más del Cine Clásico como un metarrelato moderno, cuya acción avanza en cada secuencia –al modo de Historia progresiva– dirigiéndose a la resolución de sus conflictos).

En este sentido nos referimos a que, utilizando la *razón empírica*, siguiendo las pautas de lectura, pensando en las reglas, en las causas y las



consecuencias, en la *naturaleza* de los hechos, y confiando en el progreso indefinido que llevará siempre a «la anulación de su causa [la del relato], a convertir la potencia (sujeto, menos objeto) en acto pleno» (Palao, 2008: 293), el sujeto adquiere el saber encerrado en ese discurso (la obtención de este saber absoluto es, de hecho, una de las características del Cine Clásico). En el MRI, pero sobre todo en el Cine Clásico, nada escapa a la experiencia de la percepción. Lo no visible, lo no cognoscible, lo que la Razón empírica no puede procesar, queda fuera de cualquier intento de representación en estos discursos.

2. Aparente ruptura del Cine Posclásico con el MRI en base a la no-linealidad

Resumimos: hemos defendido que el MRI, modo de representación hegemónico en el discurso audiovisual comercial contemporáneo, funciona según un conjunto de reglas cuya decodificación hemos asimilado al funcionamiento de la razón empírica, y que el resultado de sus discursos cerrados enunciaba una verdad que, como los metarrelatos modernos, presentaba un mundo pleno de sentido.

El hecho de que el MRI se base en la enunciación transparente nos hace pensar que contribuye a algo que, según Michel Foucault enuncia en *El orden del discurso*, ha sido una preocupación constante en el pensamiento occidental: velar «para que en el discurso haya el menor espacio posible entre el pensamiento y el habla» (Foucault, 1973: 39). Este esfuerzo sería realizado en función de ocultar cierto temor a lo que hay detrás del discurso, «contra esos acontecimientos, contra esa masa de cosas dichas (...) contra todo lo que puede haber allí de violento, de discontinuo, de batallador, y también de desorden y de peligroso, contra ese gran murmullo incesante y desordenado de discurso» (Foucault, 1973: 42). Y esto casa muy bien con la preocupación por que el discurso lo sea todo, sea la transferencia inmediata del mundo –que dentro del Paradigma Informativo, según Palao, tomará a la idea de la *información como saber autooperativo*, discurso que se sostiene solo–, rehuyendo el *noúmeno*, la *cosa en sí*, el vacío de *lo real* (que describiremos más adelante), lo innombrable, ya no en su representación, que es por definición imposible, sino en su existencia al ocultar este *más allá* del discurso.

Foucault sostiene (1973: 43) que para borrar este temor, precisamente lo que se necesita es

no resolver el discurso en un juego de significaciones previas, no imaginarse que el mundo vuelve hacia nosotros una cara legible que no tendríamos más que descifrar; él no es cómplice de nuestro conocimiento; no hay providencia prediscursiva que le disponga a nuestro favor. Es necesario concebir el discurso como una violencia que hacemos a las cosas, en todo caso como una práctica que les imponemos; es en esta práctica donde los acontecimientos del discurso encuentran el principio de su regularidad.



Lo que nos interesa en definitiva de estas citas, es que reconocen que el mundo no se corresponde con su representación ni está dispuesto para ella *motu proprio*, para dejarnos ver su sentido sin fisuras, que es algo que la naturalización del MRI oculta mediante el borrado de las huellas de la enunciación.

Volvamos ahora a las películas de trama no lineal. Al presentar secuencias temporales de una misma diégesis desordenadas en función al presente diegético en que supuestamente están inscritas, inevitablemente están rompiendo con el *raccord* espacio-temporal, que constituye uno de los pilares de orientación del MRI. A su vez, hacen ver al espectador que él, en su función de sujeto suturador del discurso, es quien le otorga sentido y lo sostiene, poniendo en cuestión el sentido inmanente a los Metarrelatos cuya enunciación era transparente y parecían sostenerse por sí solos; es decir, dejan ver que hay alguien detrás del discurso que lo está enunciando de cierta manera y obligando a seguir una ruta de lectura y a hacer un esfuerzo, no sólo de decodificación, sino de reconstrucción y otorgación de sentido. Y esto lo consiguen distanciándose del Hipertexto, pues la ruta de lectura no es libre, y de forma aparentemente diferente del MRI, pues lo desafían en la torsión del argumento por la trama y en su multiplicidad de focalizaciones que difieren de la omnisciencia discreta de aquel observador ideal, entre otras cosas.

Se podría decir, desde este punto de vista, que por todo ello estos filmes están rompiendo con la Modernidad (llevada al ámbito cinematográfico) y con el uso tradicional que de la razón empírica se había hecho en base a las reglas del MRI, pues aplicándolas tal cual las conocíamos, no entendemos nada. Aquí es de donde partimos al tener la sensación de que estas películas, además de asimilar la Posmodernidad en la forma, la asimilan también de manera ideológica al poner en duda la Razón empírica, la univocidad de las interpretaciones del mundo por parte de los personajes, en suma la claridad propia de la Ilustración.

Pero esta es sólo una premisa inicial a partir de la cual nuestras consideraciones van a variar y desarrollarse.

3. Reconstrucción del MRI gracias a la reestructuración del relato y recuperación del sentido pleno

Ante estas tramas, pues, al espectador no le queda otra más que hacerse cargo de su reinterpretación, de la reordenación del discurso desde su posición subjetiva. Todo su esfuerzo se centra en volver a reconstruir el sentido del relato para recobrar la certeza en la representación de la que habla Heidegger, desestabilizada por la ruptura de la linealidad, que ha hecho quebrar en consecuencia la homogeneidad espacial y temporal.



Pero, en la mayoría de películas que estamos tratando, una vez el sujeto espectador ha reconstruido el discurso que se presentaba alterado, como venimos apuntando, el MRI sale fortalecido de su puesta a prueba. Porque el sujeto ha conseguido, mediante el engarce consciente de las piezas, mediante la reconstrucción de las *puzzle films* (Warren Buckland: 2009), reedificar ese mundo sobre la ley del *raccord*. Porque a través del reordenamiento mediante el uso la razón empírica que restaura el MRI atendiendo a la recomposición de sus reglas, que reestructuradas vuelven a encajar, accedemos al relato que de nuevo, tiene correspondencia sin resto con el mundo. De este modo, la crítica a la Modernidad no es tal, pues sólo en apariencia se ha desconfiado del metarrelato, de la falta de sentido, de la omnipotencia de la Razón empírica, si al terminar de atar cabos todo vuelve a su sitio sin fisura alguna más allá de la forma cicatrizada. La desconfianza inicial del sujeto queda sanada por el esfuerzo mental recompensado.

Este supuesto sería el de películas como *500 días juntos*, cuya sensación final no implica falta ni problemática alguna, pese a presentarse como una doble deconstrucción: del MRI y de la comedia romántica tradicional. Es decir, consideramos las películas con argumento dislocado pero posibilidad de reconstrucción final sin fisura, un ejercicio formal, estético, que las hace aparentemente subversivas y quizás más atractivas comercialmente (recordemos que hablamos mayormente de películas generadas por la industria hollywoodiense) por diferenciarse del resto.

Esto no obstante, no pensamos que todo intento de subvertir el MRI para poner en evidencia su falta de consistencia inmanente respecto del mundo, mediante la no linealidad, sea en balde. Primero, porque no consideramos legítimo que se utilice la estructura del metarrelato moderno o las leyes del *raccord* y el MRI como se ha venido haciendo en el Cine Clásico para desvelar la falta de consistencia del mismo, la potencia limitada de la razón empírica. Da la sensación de que esto sería una suerte de hipocresía formal. Nos amparamos para realizar esta consideración, por ejemplo, en el estilo utilizado por Nietzsche, basado en el aforismo, en la metáfora, e incluso en la expresión poética (Hottois, 1997: 242), puesto que

se compenetra bien con la idea de que la realidad es plurívoca [...] [y] el lenguaje unívoco del concepto lógico y científico no es adecuado para describirla; únicamente un lenguaje metafórico, más connotativo que denotativo y que exija una interpretación creadora, es capaz de expresar el mundo.

Por otro lado, no en todos los filmes analizados hay un final que transmita paz al sujeto que se ha encargado de dotarlo de sentido. En este MRI cicatrizado puede haber agujeros negros, vacíos insalvables, tanto *empíricamente*, atendiendo a reglas narrativas, como a un nivel de



contenido más intangible. Es en esta falta de paz, relato inacabado, inconsistente, con fisuras que provocan cierto malestar, donde vemos la posibilidad de desvelar la falta de inconsistencia del modo de Representación Institucional, como detallaremos a continuación.

4. *Lo real* como causa del malestar derivado de la crisis de los metarrelatos modernos aplicados al MRI

Para definir la angustia, la falta de certeza, el vacío de sentido que dejan algunas de las películas cuyo argumento es torcido por la trama, apelaremos al concepto de *lo real* utilizando como ejemplos de su aplicación *The Tracey Fragments* y *La mujer del puerto*.

De todas las acepciones posibles de *lo real*, nos aproximaremos a la que utiliza la teoría psicoanalítica lacaniana, aludiendo después a la forma en que hace suyo el concepto González Requena, contraponiéndolo al de *realidad*.

Desde el psicoanálisis, *lo real* se entiende como aquello que *lo simbólico* –el lenguaje, la cultura– no puede cubrir del todo, de manera que queda como innombrable, inaccesible, incognoscible. Cuando el viviente llega al mundo y le envuelve la cultura, el lenguaje, puesto que está condenado a representarse por él y experimentar una pérdida irreversible³, se convierte en sujeto que necesita recuperar ese *goce perdido*, con lo cual estará perpetuamente en falta. «El sujeto deberá suturar la falta en el Otro, los impasses del discurso» (Palao, 1993: 7), para reprimir la pulsión que ha aparecido tras la castración del instinto dada al entrar en la cultura. Por todo ello, el sujeto se ofrecerá al lenguaje como Otro para *suturar* esta falta de sentido.

De esta manera, *lo real* es aquello a lo que no podemos acceder y sin embargo sale a nuestro encuentro –recordándonos al *punctum* de Barthes–, «lo que no anda, lo que se pone en cruz ante este convoy, más aún, lo que no deja de repetirse para entorpecer esa marcha» (Palao, 2004: 79). Aquello, volviendo momentáneamente a la Modernidad a través de Kant, que recuerda al noúmeno, pues «encontrándose en el seno del saber como SU núcleo insoslayable, no se deja absorber por él» (Palao, 2004: 80).

González Requena, por su parte, retoma este concepto para contraponerlo al de *realidad*: mientras que «lo real no es transparente sino esencialmente opaco» (1989 a: 16) y necesita del lenguaje para hacerse inteligible, «la realidad sería lo que en el mundo hay de comunicable» (1989 a: 17). El autor entiende así, que hay una diferencia

³ Según recoge Palao, esta imposibilidad viene dada porque *ya se considere el significante, ya el significado, la lengua no comporta ni ideas ni sonidos preexistentes al sistema lingüístico, sino solamente diferencias conceptuales y diferencias fónicas resultantes de ese sistema [...] y ello implica [...] que, desde la lengua, no hay posibilidad de constituir un ámbito total y único, pues definir algo por su diferencia implica excluirlo como elemento del conjunto que lo define; y segundo, la imposibilidad de erradicar el sinsentido sin parcialidad.* (Palao, 2004: 51).



esencial entre uno y otro, y es el resultado de la mediación del lenguaje (de lo simbólico), la dación de forma a lo real, convirtiéndolo en realidad. Partiremos de que esta mediación no puede hacerse cargo, *in-formar* lo real, completamente –pues se tornaría *realidad, fenómeno*–, y de ese horror ante el vacío viene la obsesión por la transparencia enunciativa de la que antes hablábamos, el hacer ver que el discurso es todo, la «demanda de un mundo transparente [...] [que] contiene, en último extremo, una fantasía de omnipotencia [...] y, a la vez, complementariamente, un rechazo paranoide de lo real» (González Requena, 1989 b: 73). De este modo, mediante esta pretendida enunciación transparente (en el caso que nos ocupa referida el MRI) lo que se está ocultando a conciencia (pues cuesta su esfuerzo este trabajo de naturalización), es que «la verdad sólo puede decirse a medias» (Palao, 1993: 8), dada la imposibilidad de llegar al noúmeno, a la esencia, que generará ese malestar, ese temor. De esto se puede llegar a pensar, paradójicamente, que «un enunciado verdadero no sería, así, el que se ajusta a la realidad de los hechos o de las cosas, sino el que apunta al agujero de lo real» (Palao, 1993: 8).

Así pues, partiendo de estos conceptos de *lo real*, lo utilizaremos aquí como malestar, angustia, herida, vacíos de sentido, falta de paz, de sosiego, de estabilidad, incomprensión a la que no se puede dar forma, imposible de aplacar mediante la palabra y mediante la razón empírica.

Lo que estamos planteando, de alguna manera, es que en algunas de estas películas posclásicas no lineales, al acabar se niega «la creencia en la absoluta certidumbre jurídica en un mundo escénicamente pleno, tras la reparación homeostática que la trama realiza sobre el mundo» (Palao, 2007: 134). Pongamos algún ejemplo para concretar la teoría sobre la materialidad de alguna película.

The Tracey Fragments, podría parecer en principio el simple mosaico de un argumento banal: la aspereza de una adolescencia difícil en un entorno que es (o es percibido) hostil. Pero conforme avanza y termina el relato, nos damos cuenta de que nada ha quedado cerrado. Lo único que se ha planteado han sido conflictos que no han quedado resueltos (rasgo que se nos antoja bastante posmoderno), tras los patéticos intentos de la protagonista por reaccionar ante ellos. Hacia ella se dirige la hostilidad infundada y caprichosa propia del acoso escolar, y la amargura de sus padres, que parecen conllevar con una especie de desquicio que irá en aumento cuando Sonny –que actúa como un perro, supuestamente bajo los efectos de la hipnosis de su hermana– desaparezca. Esto sucederá mientras ella se acuesta con un chico nuevo, lánguido, que parece ser su única ilusión, y el cual la echará literalmente del coche sin miramientos tras –suponemos– desvirgarla fríamente. En su intento de salir a buscar a Sonny, sufrirá entre otras desventuras un intento de violación, así como el encuentro con personajes inquietantes, ocasionales, cuya actitud nos



punza, por algún motivo, como el hombre que no para de reír en el autobús o una mujer que desespera porque le han robado dinero, dice. Cuando la película acabe, no sabremos qué ha pasado con Sonny, o qué pretende realmente un tal Lance que dice querer ayudar a Tracey. No es gratuito el estallido del plano en pedazos, ni la no linealidad. Va en consonancia con esta incertidumbre detrás de cada personaje, con ese incluso desconfiar inicial de la percepción de aquél que nos cuenta la historia –aunque al avanzar ésta entenderemos que poco importa su verosimilitud. Si algo queda patente, es el problema de incomunicación que resalta en las conversaciones de Tracey con su psiquiatra (cuyo atuendo recuerda al límite difuso entre representación y disfraz del que habla Barthes en *El tercer sentido*), que no conducen a ningún lugar por más que la protagonista intente poner de su parte. La angustia que queda tras haber finalizado la película, la desesperanza que se desprende, es el producto de todo aquello que a la protagonista –y al espectador– afecta, pero no sabe describir ni resolver, por más palabras que dirija a cámara. Y no es sólo tristeza, aunque ésta forme parte de su sensación, pues de la tristeza no es tan difícil encontrar la causa. Es un malestar más difuso, más neblinoso, más inaprensible y más inexpresable con claridad.

En *La mujer del puerto*, se nos presenta el mismo argumento repetido tres veces, variando la focalización en cada una de ellas, de manera que nos llega la percepción de un mismo presente diegético por parte del marinero Marro, la joven prostituta Perla y la madre de ésta, Tomasa. El marinero y Perla inician una relación sexual y amorosa que desembocará en un embarazo de ella. Poco a poco sabremos que desconocían ser hermanos (dado que Marro huyó tras asesinar a su padre cuando era un niño) adquiriendo progresivamente los detalles al ir cambiando la focalización. Los tres protagonistas mantienen una relación tortuosa entre ellos que desencadena repentinos episodios de tirones de pelo, empujones e insultos seguidos de lamentaciones por la incompreensión del resto o la dureza de la vida, o súbitas declaraciones compungidas del amor que se tienen. Tras quedar Perla encinta, asistimos a la diferencia más patente entre la focalización de Perla y Tomasa: según la narración de la primera, su madre le saca al niño del vientre desoyendo sus gritos de horror, con el alambre resultante de desvencijar una percha. Pero cuando la historia se nos presenta desde Tomasa, oímos a Perla suplicar que la ayude a abortar tan fuerte como antes había chillado resistiéndose a la intervención de su madre. Cuando se agote esta última focalización, no sabremos qué sucedió en *realidad*. Porque no es relativa la *realidad consensuada* entre las tres visiones, más allá de las características físicas del entorno y los hechos en su radicalidad, como la relación entre Perla y Marro o el embarazo de la joven. Pero cambian tanto las perspectivas, que los hechos se ven sustancialmente modificados. Son un mismo *qué* pero tan alterado por el *cómo* que no podemos hablar de *realidad intersubjetiva*. La subjetividad individual modifica la ficción. Quedamos lejos, de este modo, del relato cerrado que



presenta un mundo estable. Y lo mismo da que las leyes del *raccord* se hayan respetado intrasecuencialmente –si bien hay saltos temporales en la parte de Tomasa–, puesto que las visiones se contradicen y se rompe la lógica de un relato (MRI). Pero así escapa la narración del relato unitario, unidireccional y progresivo, rescatando parte de esa *verdad* tan cercana a lo indescifrable de *lo real*.

No sólo en la incertidumbre de no saber quién tiene razón, por así decirlo, queda patente *lo real* en esta película. Es aquí algo adherido a la humedad del ambiente, a las paredes desconchadas, a las palanganas con agua amarillenta, a la ligereza con la que los personajes hablan de temas tan crudos, a la obsesión con la que se agarran a trastos como la pecera del Eneas o la lámpara de la mesita de noche. Algo inherente a los lazos casi instintivos que los unen (constantemente hablan de la *carne* para hacer referencia a éstos), a no tener nada más que recuerdos de supuestos tiempos mejores que el salitre ha vuelto sarrosos. Si hay un objeto diegético que parece remitir simbólicamente a *lo real*, lo innombrable, lo incognoscible, es la caja que entierra Tomasa en un jarrón con flores, y que supuestamente guarda el feto engendrado por Perla y Marro –del que no vemos más que la sangre en la cama y en Perla, tras el aborto. Esta caja encierra el hijo del pecado, de lo prohibido, del incesto, de la preponderancia de la satisfacción del deseo ante las leyes morales, pero también de la ignorancia de sus progenitores, de la ocultación de su condición de hermanos, del tabú. Y es algo arrancado de las propias entrañas de una mujer, algo casi *esencial* (noumenal), algo que nunca se sabrá cómo fue y de lo que dolerá hablar por siempre más, a lo que siempre habrá miedo a acercarse. Algo cuya facultad de infundir horror en los sujetos ha propiciado ese intento de extraerlo y enterrarlo, de arrancarlo de la vida, literalmente.

Pese a que somos conscientes de la ambigüedad resultante de la aplicación de *lo real* al relato cinematográfico, defendemos que estamos reclamando un concepto de por sí indefinible, puesto que existe por su indefinición, por consistir en un vacío, en ser indecible. Es más, apostamos por que, si se quiere sacar a la luz con el fin de desvelar la inconsistencia del MRI, debe hacerse sutilmente. Debe ser algo que se diga sin decirse, que se sugiera, que emerja como por sí mismo atacando al espectador, contagiándolo de la angustia de no poderse hacer cargo de él. Porque recordamos que *la verdad sólo se puede decir a medias*. No podemos hablar claramente de algo de lo que desvelamos precisamente que no sabemos cómo hablar, como no podemos utilizar la estructura del metarrelato moderno para criticar su inconsistencia. De ahí que valoremos la angustia, el desasosiego diluido impregnando relatos como *The Tracey Fragments* o *La mujer del puerto*.

Se podrá objetar que tanto las desventuras de Tracey como la podredumbre en la que viven los protagonistas mejicanos pueden hallarse en películas que respetan la linealidad. Recordamos entonces



que la alteración del argumento por la trama la considerábamos legítima si sacaba a relucir malestar como el que hemos intentado definir, puesto que supone una subversión de la forma y lo que ésta connota acorde a la desvelación de la inoperancia de la razón empírica como mecanismo para entender el MRI –y con él, el relato correspondiente y la verdad que pretende enunciar.

Por eso mismo, hemos tenido que dejar fuera del corpus de este trabajo películas que sin embargo, se corresponden con la sugerencia de *lo real*, del vacío, de lo que se escapa al lenguaje –convirtiéndose en un reflejo parcial del *aura* teorizada por Walter Benjamin o del *sentido obtuso* de Roland Barthes– por su modo de representación, bien completamente lineal, insertado en el MRI, o bien del todo ajeno a él. Nos referimos a dos películas en concreto: *Tren de sombras* (José Luis Guerín, 1997) y *La habitación verde* (*La chambre verte*, François Truffaut, 1978). La primera de ellas se correspondería con el aura que rodea a las fotografías y el material filmico antiguo, pero desvelando al final la condición de falsedad del mismo. La segunda hace referencia por completo al intento de apresar mediante la representación fotográfica –gracias a la *huella* del referente real- y los objetos personales de las personas fallecidas, su espíritu, su presencia próxima, de velar el vacío y el dolor, la pérdida. Pero, tras haber acotado este trabajo al estudio de películas no lineales, como decimos, ambos filmes quedan fuera de su alcance, más allá de esta mención.

Podríamos, si tuviéramos espacio, ir desmenuzando otros films que servirían también de ejemplo para lo que hemos expresado, como *Ciudad de Dios* (*Cidade de Deus*, Fernando Meirelles, Kátia Lund, 2002) o *Expiación, más allá de la pasión* (*Atonement*, Christopher Hampton, 2007), pero no disponemos del espacio suficiente como para entrar detalladamente en ellos, y debemos proseguir con el hilo de nuestro trabajo, confiando en que dos escuetos ejemplos hayan sido suficiente para comprender lo que pretendemos expresar.

Las películas que hemos nombrado hasta ahora –dejando de lado estos dos últimos ejemplos-, presentan una deconstrucción del MRI que, en mayor o menor medida, puede ser reconstruido formalmente mediante el esfuerzo de sutura espectadorial, quedando al acabar éste un relato más o menos inteligible, cohesionado pese a su subversión, a nivel formal, si bien aflora *lo real* en la falta de respuestas totales, en la inseguridad final, como venimos diciendo.

Pero encontramos en el cine de David Lynch –concretamente en la *trilogía de la carretera* (Palao), que abarca *Lost Highway* (1997), *The Straight Story* (1999) y *Mulholland Drive* (2001)- más allá de lo que venimos comentando, una manera de subvertir el MRI desde la pura forma. Dicha subversión ha sido teorizada por José Antonio Palao, y aquí únicamente daremos unas pinceladas por su pertinencia respecto al tema



que abordamos. Desde la violación de la ley del *raccord*, Lynch lleva a cabo una «reflexión sobre la connaturalidad de la trama con la imagen del mundo» (Palao, 2008: 297), el resultado de la cual es un MRI irreconstruible, ahora sí, incapaz de entenderse ni siquiera tras ser repensado, puesto que combina universos paralelos, personajes que ostentan identidades diferentes y cuyo deseo subjetivo altera la diégesis, interviniendo en los *hechos*, en la *realidad*. De esta manera, «el espectador contemporáneo [ante la apariencia inicial de thriller] espera una lógica que proyecte el orden a posteriori sobre la trama, [puesto que] el estilo clásico cinematográfico es el espacio discursivo de esta estabilidad ontológica» (Palao, 2008: 298-299). Pero acaba encontrándose que estas películas están habitadas por el deseo, por la lógica interna de sus propios personajes, como sucede con Betty en *Mulholland Drive*.

Lynch consigue aunar, pues, la subversión formal irreconciliable con el MRI y el metarrelato moderno y la atmósfera inquietante salpicada de personajes siniestros que nos provocan la inquietud de la que hablábamos antes, con ese cierto tinte onírico que le caracteriza.

5. Desvelación de la inconsistencia del MRI en su reciprocidad con el mundo

Por todo lo que venimos explicando, en algunas de las películas que forman parte de este tipo de cine, queda al descubierto la inconsistencia del MRI en su reciprocidad con el mundo. Nos referimos a que, al quedar en evidencia la enunciación, el hecho de que el espectador se da cuenta de que hay alguien tirando y aflojando de la cuerda que les permite acceder al saber del relato, se ve de forma clara que el MRI no es una transfusión de la realidad sin mediación alguna, que los relatos no son desinteresados. Hay esfuerzo y trabajo de naturalización, de ficcionalización, detrás de este modo de representación. Y, como vemos explícitamente en Lynch, al haber *montaje*, el *raccord* no es natural y el espectador es susceptible de ser engañado mediante su uso.

Este tipo de desvelación no es baladí, si tenemos en cuenta que *el cine modeliza el mundo*⁴. Es decir, que ante la fruición actual por transgredir horizontes en lo que respecta a conseguir la docilidad del mundo, su apresamiento en forma de representación, ante la necesidad de cada vez *ver más, verlo todo*, e incluso ante la idea de que lo que no sea susceptible de *verse*, de ser representado, no exista, el *Modo de Representación Institucional* es la manera en que *se nos presenta el mundo para que lo entendamos*. No tenemos más que pensar en los informativos televisivos actuales. Cuando no hay imágenes de un hecho considerado noticioso, se recrea. Ya sea mediante infografía (como

⁴ Esto es, mediante la posibilidad de crear un *efecto de realidad a partir de un efecto de real* (Palao), el cine es capaz de construir una (falsa) verdad verosímil, naturalizada, a través del montaje.



sucede en la televisión taiwanesa NMA) o animación (en el caso español, por ejemplo en los informativos de LaSexta), la cuestión es que se procede a crear un pequeño *corto de ficción* apoyado por la voz del narrador/presentador del informativo. Podríamos nombrar también toda una serie de programas televisivos que ficcionalizan y espectacularizan supuestas vidas cotidianas de las que surgen relatos profundamente escatológicos sobre, por ejemplo, la dificultad de criar a los hijos, el día a día de los adolescentes problemáticos o la experiencia de la maternidad a edades tempranas. Mediante estos informativos y *reality shows* observamos el presupuesto de que no solamente todo lo que hay se puede ver (pensamos en cámaras en cada estancia de la casa de *Gran Hermano* o la mostración del plató en programas como *Sálvame*), sino que lo que se ve es todo lo que hay. El mundo a disposición de un espectador estático, sin grieta alguna.

Parte de la responsabilidad la tiene el propio carácter fagocitador y omniinclusivo del medio televisivo, que hace desaparecer el contracampo que habita el espectador convirtiéndolo, como en los programas nombrados, en potencialmente encuadrable.

Partiendo pues de que mediante esta ficcionalización del mundo (y la naturalización de la ficción) accedemos a la realidad que los medios de comunicación presentan, la puesta en evidencia de los mecanismos del MRI, de su artificialidad, supone ya no la sospecha latente de la manipulación mediante el montaje, sino su falta de reciprocidad con el mundo. El surgimiento de aquello que escapa a la representación. La desvelación de que desde el MRI no se puede acceder a un mundo de sentido pleno que esté esperando ser representado (en la línea de lo que Foucault reivindicaba en relación a los textos). La certeza en la representación, como veníamos apuntando, se tambalea.

Y, tirando del hilo: si el discurso cinematográfico con el MRI a la cabeza es la representación que goza de más verosimilitud entre audiencia/espectadores/usuarios, al quedar al descubierto su *engaño*, queda con él en entredicho la noción misma del mundo a la cual accedemos por mediación de este discurso. Lo cual, desde la posición que defendemos aquí, no es ningún drama demasiado escandaloso, si recordamos que siempre quedará el resto de *lo real* por representar, por comprender, por designar, y que la propia condición de *representación* de lo que se entiende por Historia Universal, por mundo con sentido, es lo que la Posmodernidad visibiliza, desvela.

Si, como recoge Vattimo (1990: 15), en la Posmodernidad en la que nos encontramos, «intensificar las posibilidades de información acerca de la realidad en sus más variados aspectos hace siempre menos concebible la idea misma de una realidad», no resulta sorprendente que *la realidad* vista unitariamente, (re)presentada por los medios de comunicación como sentido pleno del mundo, recordando al metarrelato, quede resquebrajada tras la subversión del MRI. De hecho, atendiendo a la crisis de la Modernidad y a la desconfianza de los puntos de vista únicos y la



Historia Universal unitaria que resulta ser aquella que el mundo occidental con poder ha deseado plasmar, «si con la multiplicación de las imágenes del mundo perdemos el “sentido de la realidad”, como se dice, no es en fin de cuentas una gran pérdida» (Vattimo, 1990: 17).

Bien al contrario, se trata de acabar de dinamitar ese punto de vista único, esa hegemonía del relato unitario que, haciéndonos creer que tenemos el mundo a nuestra disposición, precisamente nos impide hacernos cargo de lo que no podemos conocer, presentándose como dador de todo lo cognoscible. Y, teniendo en cuenta que los discursos hegemónicos tienen intereses detrás, presentan una visión del mundo que les conviene y justifica, esta alienación del sujeto espectador, lector, es potencialmente peligrosa. De ahí la legitimidad de la contribución del discurso cinematográfico a esta ruptura con lo que se ha demostrado instrumento de dominación. De ahí la validez de los discursos que, a costa de su fragmentación, dan lugar a cierta subjetivación del mundo y posibilitan engarzar múltiples perspectivas identificadas (microrrelatos) de las cuales surgirá la visión final (que incluso así no será capaz de cubrir del todo aquello de lo que hable), la *realidad intersubjetiva*.

Pero la practicidad de la desvelación de la reciprocidad del MRI con el mundo consiste en hacerla ver a los espectadores y no a los teóricos del cine, pues éstos conocen la naturaleza del lenguaje cinematográfico. La utilidad de la subversión reside en contribuir a que los ciudadanos que cada día se exponen a los discursos de las instancias de poder a través de los medios de comunicación y las industrias culturales sean conscientes de los intereses que hay detrás de la ficcionalización de la realidad y cuestionen aquello que se les presenta como realidad objetiva.

Por este motivo, la desvelación de la que hablamos debe ser algo inesperado, una sorpresa, puesto que las expectativas que se manejan ante un discurso tienen mucho que decir al respecto. Si nos sentamos frente a una película que sabemos de entrada que difiere de los modelos de representación clásicos, que para el público resulta *rara* –como puede suceder, por ejemplo, con *El año pasado en Marienbad* (*L'année dernière à Marienbad*, Alain Resnais, 1960)– difícilmente lo que se vea podrá hacer caer ninguna venda de la mirada de nadie, porque la forma ya nos predispone a aceptar distorsiones, no nos chocan los hechos diegéticos no justificados ni la violación del *raccord*, ni acabar el relato sin entenderlo del todo.

Por eso, no se trata de criminalizar el MRI, sino de hacer ver que no es el portador de la verdad ni omnipotente por sí mismo y que se pueden decir otras cosas mediante otro tipo de narración. Para que la deconstrucción sorprenda, debe darse en películas que parezca que van a seguir una enunciación transparente para luego dejar constancia de la instancia enunciativa, para romper las reglas que se han respetado en un principio. Se podría así subvertir también cualquier otro modo de representación y no sólo el MRI, simplemente jugando con las reglas



propias de cada cual, con lo que se espera. Si aquí nos centramos en el MRI es porque, por un lado, consideramos que su puesta en evidencia – dada su proyección en los medios de comunicación– tiene consecuencias más allá del ámbito cinematográfico, y por otro lado a él pertenecen la mayoría películas a las cuales nos hemos aproximado.

Encontramos en un artículo del profesor Francisco Javier Gómez Tarín (2000: 14) referido a *Tren de Sombras* (José Luis Guerín, 1997), palabras muy próximas a lo que pretendemos decir en relación a la deconstrucción del MRI. Gómez Tarín la encara al desmantelamiento de la homogeneidad de los productos considerados comerciales por las industrias culturales, que deciden y definen «los gustos del público, al que impone las direcciones de sentido, las lecturas y, cómo no, las interpretaciones, generando un imaginario que le hace acomodaticio a la búsqueda del pasar el tiempo y ya no del goce» y dejan al margen obras como *Tren de Sombras* en las que, en consonancia con algunos rasgos de las películas que venimos citando, «no hay imposición de sentido, no hay transmisión de imaginario, pero sí hay reflexión, lucidez y, sobre todo, resistencia ante una mercantilización que nos hace dudar del futuro de la representación cinematográfica» (Gómez Tarín, 2000: 14).

Utilizaremos sus palabras, con toda probabilidad más esclarecedoras que las nuestras, para dejar constancia de la importancia de la subversión desde la representación cinematográfica, desde el ámbito de la cultura, con el fin de desvelar mecanismos de ejercicio del poder velados tras la naturalización de aquello que es un constructo cultural, como sucede con el MRI y como sucedía con la noción de Historia Universal.

Gómez Tarín (2000: 14-15) adscribe a los productos audiovisuales del tipo que venimos comentando una serie de funciones que resumen por ellas mismas lo que intentamos decir, y contribuyen a desvelar los engaños de las representaciones hegemónicas:

1. Como artefactos simbólicos, mostrando y desmantelando los códigos de la producción de ficción hegemónica (MRI), estableciendo otros alternativos, propios.
2. Evidenciando los parámetros de ejercicio del poder y proponiendo otras instancias resolutorias de carácter alternativo.
3. Denunciando la ficcionalización (espectacularización) de lo real [entendido como aquello que sucede efectivamente, y no como lo innombrable] y la naturalización de lo ficticio en nuestras sociedades mediáticas.
4. Interpelando al espectador sobre su posición ante el mundo en que vive.

Concluimos esta reflexión reivindicando la posición de aquellas películas que rompen con el *Modo de Representación Institucional*, llegando allá donde éste cierra el paso al sujeto, hurgando en su comodidad y su seguridad como espectador, rodeándole de una neblina que le impide ver aquello mismo que le está desvelando que existe, que escapa al lenguaje, a lo descriptible, a la cultura. E infundiéndole mediante esta toma de conciencia la sospecha sobre los discursos supuestamente basados en la



claridad de la Razón, portadores de una emancipación que lleve a la humanidad hacia un progreso indefinido, configurando una misma Historia para todos, que terminan homogeneizando por interés de quienes los configuran y los difunden.

La recuperación sutil de *lo real* queda en las películas de narrativa no lineal, pues, como una muestra de que estos discursos institucionalizados, hegemónicos, no pueden decirlo ni saberlo todo. En correspondencia, de alguna manera, con las siguientes palabras de Jiménez (1989: 20):

A la pregunta “¿qué somos hoy?” no podemos ya responder en términos de identidad homogénea. “Somos” muchas cosas a la vez, pero no siempre en continuidad unas con otras, con frecuencia de manera diluida o dispersa, y usualmente no de modo pleno sino fragmentario. Este es el tiempo de la pluralidad, de lo discontinuo, de la dispersión, del fragmento.

El tiempo, en definitiva, de reconocer dudas, agujeros, vacíos, heridas, impotencias. El tiempo de desvelar la quiebra de la grandilocuente soberbia con la que el ser humano alardeó de dominar el universo y a sí mismo. De arrancarle la máscara a la representación para desnudar al ventrílocuo que la sostiene.

VI. Bibliografía

BARTHES, Roland. *El tercer sentido*. *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos y voces*. Barcelona, Paidós, 1986.

BENJAMIN, Walter. *El narrador*. Madrid: Taurus, 1991.

BENJAMIN, Walter (1973): *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica*. En *Discursos Interrumpidos I*. Madrid: Taurus (1ª Edición: 1936).

BUCKLAND, Warren. *Puzzle films: complex storytelling in contemporary cinema*. Oxford: John Willey & sons, 2009.

EISESTEIN, Sergei. *Dickens, Griffith and the film today*, 1944.

FOUCAULT, Michel, *El orden del discurso*, Barcelona: Tusquets Editores, 1973.

GÓMEZ TARÍN, Francisco Javier. *Tren de Sombras de José Luis Guerín. El Cine en estado puro*, Universitat de València, 2000.

GONZÁLEZ REQUENA, Jesús (a). *Lo real la realidad y el discurso informativo en El espectáculo informativo*. Madrid: Akal, 1989.



GONZÁLEZ REQUENA, Jesús (b). *Lo real, la realidad, el espectáculo* en El espectáculo informativo. Madrid: Akal, 1989. Pág. 73

HOTTOIS, Gilbert. *Historia de la filosofía. Del Renacimiento a la Postmodernidad*. Madrid: Cátedra, 1997.

JIMÉNEZ, José. *La vida como azar. Complejidad de lo moderno*, Madrid: Mondadori, 1989.

PALAO, José Antonio, *La relación entre la trama y el argumento: reflexiones en torno al thriller contemporáneo*, Metodologías de Análisis del Film. Madrid: Edipo, SA, 2007.

PALAO, José Antonio. *El psicoanálisis y la Teoría Consensual de la Verdad: Programa para un encuentro imposible*. Valencia: 1993.

PALAO, José Antonio. *Hiperencuadre/Hiperrelato: Apuntes para una narratología del film postclásico*. Nuevas tendencias e hibridaciones de los discursos audiovisuales contemporáneos, 2012.

PALAO, José. Antonio. *La profecía de la Imagen – Mundo. Para una genealogía del Paradigma Informativo*. Valencia: IVAC, 2004.

PALAO, José Antonio. *Corredores sin Ventanas, Acrobacias sin red: Linealidad narrativa e imaginario hipertextual en el cine contemporáneo*, en Tortosa, Virgilio, *Escrituras Digitales Tecnologías de la creación en la era virtual*. Alicante: 2008.

VATTIMO, Gianni *Postmodernidad: ¿Una Sociedad Transparente?* En *En torno a la posmodernidad*, Barcelona: Anthropos, 1990.

LOUDART, Jean-Pierre. *La sutura*. De Baecque, Antoine. comp., 2005, *Teoría y crítica del cine: avatares de una cinefilia*. Barcelona: Paidós.



El Branding Emocional

Una aproximación heurística y profesional a su metodología y campos de innovación

Irene Nomdedeu
nomdedeu.irene@gmail.com

I. Resumen

576



¿Que ha de hacer una marca para “enamorar” a su público? ¿Que técnicas ha de seguir para establecer un vínculo sólido y estable con sus consumidores?

Las herramientas utilizadas para la construcción de marcas – como la proposición única de venta (*USP*) o la definición del ADN o esencia de marca (*brand DNA* o *brand essence*)– tienen una función meramente descriptiva. Tras la revolución del Marketing Cultural, y la demostración de la importancia de los factores psicológicos en la decisión de compra, los gestores de marcas debemos emprender un camino nuevo, basado en establecer y/o reforzar la conexión emocional con los consumidores.

El consumidor también ha evolucionado a pasos agigantados. Liberado de la “Aguja Hipodérmica” de Lasswell y Wright, el espectador inteligente evoluciona en la senda de los Usos y Gratificaciones de Katz, Blumberg y Gurevitch (1974), hasta el punto de exigir un trato personalizado, casi de tu a tu, por parte de las marcas que consume.

En un momento en que ya no se valora el “*awareness*” -recuerdo, conciencia- de marca sino la “calidad” del significado que ésta tiene para el consumidor, parece interesante explorar cómo las marcas más icónicas han utilizado y utilizan técnicas de construcción emocional para “gratificar” a sus consumidores y anidar en su corazón.

Estamos en la era de las marcas personalizadas, generadoras de emociones, compañeras en una relación de mutuo beneficio.

Este es una aproximación heurística al Branding que usa las emociones para conquistar a los usuarios en medio de este mundo individualista, en el que se repasan los autores, contenidos y técnicas vertidos hasta el momento, y en el que la autora pretende completar con alguna pincelada de su experiencia profesional.

Paraules clau: Branding emocional, marca icono, marca humana, marketing cultural, marketing experiencial.

II. Introducció

Hace unos meses, me enfrenté al reto de comprarme mi primer coche. Era el primero que iba a adquirir sin la ayuda de mis padres, así que tenía plena libertad para elegirlo. Buscando por internet, encontré un Mini rojo que me maravilló y decidí ir a verlo. Mi padre, conocedor de mi gran capacidad de sorpresa, me advirtió: “Cuando lo veas, disimula, y haz como si no te gustara” me espetó. Cuando llegué al concesionario, no

pude evitarlo: Era el coche que siempre había soñado. Y sí, lo compré inmediatamente.

Años más tarde, pensando en frío - y con el coche con más de un rasguño por haber abusado de su capacidad de “conducción divertida” - me pregunté.. ¿Que ha de hacer una marca para “enamorar” a su público? ¿Que técnicas ha de seguir para establecer un vínculo sólido y estable con sus consumidores?

Cierto es que Mini lleva construyendo su personalidad desde hace mucho tiempo.

En uno de sus anuncios mas representativos, que vemos en un garaje aparcados a los dos minis, el antiguo y el nuevo – los dos rojos- y un titular que reza “Tener el mismo gusto que tu abuelo.. No es normal”.



Con esta pieza de publicidad exterior vemos como Mini recurre a un primer factor “humano” en la creación de identidad de marca. La Nostalgia, (Gobe, 2005: 312) tiene la capacidad de otorgar al producto que acompaña un aire *cool, retro, chic...* ideal en este caso para un público joven (o que, como mínimo, aspira a parecerlo).

En sus piezas publicitarias, Mini suele utilizar como principal soporte formatos exteriores Especiales o *Spectacular Outdoor*. Hemos visto a Mini correteando por altísimas vallas a modo de pistas de Scalextric, o zigzagueando en medio de las páginas centrales de conocidos periódico.



Divertido, osado, travieso, es el producto ideal para creativos singulares. En la Navidad de 2010, JWT Ámsterdam construyó cajas de cartón de tamaño del coche a modo de “regalo” navideño, y arrojó las cajas a la

calle, en medio de los contenedores de reciclaje de cartón. Imaginad la cara de los transeúntes al ver un envoltorio de un Mini tamaño gigante entre tetrabriks... O bien la campaña de Tewa Singapore, de 2004, en el que situaban a Mini en un pack a modo de regalo.



Mini es un ejemplo de comunicación que por sorprendente, despierta simpatías, va directa “al corazón”.

Pero como Mini, hay muchas marcas. Marcas que han conseguido penetrar en una buena parte de la sociedad y liderar movimientos, entrar en el olimpo de las marcas, adquirir el codiciado status de “marcas culto”.

Para conseguir una marca con alma, una marca de “culto”, el primer paso es la definición de las características del producto y las innovaciones que incluya su construcción con el fin de encontrar su singularidad. La singularidad del producto debe vivir en el mismo producto, puesto que más tarde dará lugar a la “verdad de producto” (*product truth*), o en su acepción más tradicional, a la “reason why”. En el caso del Mini, fue el primer coche de ciudad hecho en UK y que competía con los coches “burbuja” alemanes de los 60, con un motor optimizado y con el máximo espacio posible en su interior. Eso si, con una excentricidad muy británica.

Una vez definido el producto, el primer paso publicitario es crear el Brand ID (brand name, logo, slogan), identificadores que actúan meramente en pro del recuerdo.

Pero no sólo con la publicidad, sino cada vez mas con las experiencias del consumidor y las leyendas construidas alrededor del producto, la marca se va llenando de contenido y de personalidad.

El uso de nuevas técnicas y tecnologías completa la construcción emocional alrededor de una marca. Hoy en día empezamos a apreciar las bondades del uso de nuevos medios, como el *branded content* - contenido generado por la marca- , o la eficacia del uso - correcto - de celebrities que refuerzan la personalidad de la marca. En caso del Mini, se ha visto al volante de este coche a Lily Allen, Liam Gallagher o Kate Moss, personajes innovadores, diferentes, fuera del “mainstream”. También era el coche de Mr. Bean, hecho que sin duda potencia el carácter divertido del pequeño automóvil.



Hoy en día, con la aparición de las redes sociales y las tecnologías 2.0., las marcas tienen además, la posibilidad de establecer un diálogo directo con sus usuarios, una interacción “de tú a tú” no concebida hasta hace bien poco.

Estamos en la era de las marcas como generadoras de emociones, como compañeras en una relación de mutuo beneficio.

Con esta aproximación al Branding de las emociones, en el que se repasan autores, contenidos y técnicas vertidos hasta el momento, y en la que la autora pretende completar con alguna pincelada de su experiencia profesional, se pretende dilucidar los principales factores de éxito en la construcción de estas marcas líderes, iconos de nuestra cultura contemporánea.

III. Objetivos

Dilucidar, a través de un enfoque heurístico, cómo las marcas más relevantes han utilizado y utilizan técnicas de construcción emocional para expresarse y quedarse en el corazón de sus consumidores, estableciendo un vínculo sólido y durable.

Explorar las prácticas más ejemplarizantes a este nivel.

Demostrar la nueva relación de las marcas con sus públicos, como compañeras en una relación de mutuo beneficio.

IV. Material y método

Consulta de los teóricos más relevantes y actualización de las grandes ideas y conceptos en el campo de la Comunicación Publicitaria

Análisis Cualitativo de casos paradigmáticos.

V. Resultados

Factor de éxito 1: La marca tiene una historia interesante que contar.

EL CASO CORONITA: Corría el año 1980 y la cerveza Corona sólo se distribuía en el sudeste de Estados Unidos. Por aquella época, se puso de moda entre los estudiantes visitar esta zona, soleada y turística, en Pascua. Tras estas vacaciones, cortas pero intensas, los estudiantes volvían al campus con historias de playa, fiestas y diversión, donde Corona siempre estaba presente en medio de todas las anécdotas. Además, al consumo de Corona se le añadió la lima – emulando al tequila

– con lo que a la leyenda se le sumó el caracter de “ritual” , tan propio de los mitos. Gracias a esta suma de elementos benefactores a la marca, Corona se puso de moda y se alzó como lider de ventas en poco tiempo.



Las marcas que consiguen construirse gracias a un mito o una leyenda, adquieren una historia y obtienen una carga simbólica muy valiosa que revierte directamente en la marca. Los consumidores, cada vez que consuman el producto, estan consumiendo el “mito” y construyendo por tanto su propia identidad, creando fuertes lazos con la marca.

Factor de éxito 2: La Belleza Exterior.

CASO LUCKY STRIKE: El diseñador industrial Raymond Loewy, autor del logotipo de Coca-Cola fue quien concibió el logotipo de esta marca de cigarrillos, verde militar en sus orígenes. Forzado en parte por la necesidad del país de utilizar toda la tinta verde para la equipación de los soldados en la segunda guerra mundial, en 1940, Loewy se vio retado a cambiar el diseño y mejorarlo. Con dos pequeñas acciones, la duplicidad del logo -mostrandolo por las dos caras- y con el cambio de color de la cajetilla de verde a blanco -un color que transmitia pureza, limpieza y modernidad- Loewy gano 50mil dolares y la empresa disparó sus ventas.



Volviendo al Mini, nuestro primer ejemplo, nos remitimos a Donald Norman, autor de “El Diseño Emocional”, quien da la primera pista de porqué ha llegado éste al corazón de tanta gente. Es un coche que despierta sonrisas, por su manera de conducirlo, por su tamaño.. Su diseño y cómo fue concebido hace que el coche caiga bien, sea simpático.

“No se puede por menos que reconocer que casi ningún vehículo en nuestra historia reciente, ha suscitado tantas sonrisas”, asegura Norman.

Asímismo, la introducción de colores supone un inmenso cambio a nivel sensorial. Un buen ejemplo de ellos fueron las pantallas de uso domestico -televisiones y ordenadores- en las que la introducción de los colores supuso un incremento considerable en la transmisión de sensaciones.

Además, hay que citar también la “novedad” como factor que asimismo incrementa la satisfacción en la experiencia de uso. Cuando se estrena un objeto se amplifica el placer sensorial y la sensación parece más gratificante. Por ejemplo, cuando conducimos un coche limpio, cortamos el césped con una maquina nuevas, o dibujamos con un compás nuevo.. parece que el trazo nos va a salir mejor.

Factor de éxito 3: un liderazgo auténtico y desinteresado

CASO COCA-COLA. Del Mito al “Buen Ejemplo”. Coca Cola ya había construido su primer mito -el de servidor de bebidas a los soldados de la 2ª guerra mundial –mediante el cual, ejemplificando el orgullo de la nación, consiguió identificar sus emociones patrióticas a las del pueblo americano.



Pero a finales de los 60, tras los horrores de la guerra, y en medio de las protestas de la por la guerra de Vietnam, Cola Cola lanzó un mensaje de paz que dio la vuelta al mundo (anuncio “Hilltop” 1971), uniéndose y liderando el mensaje de fin a la guerra e igualdad social.



El convertirse en icono cultural no es nada fácil, pero es a lo que –más allá de los intereses comerciales- aspiran todas las marcas. Holt acuña el término “Cultural branding” como el conjunto de axiomas y principios estratégicos que guían la construcción de marcas en iconos culturales, y reafirma que las marcas que se convierten en iconos culturales reúnen las siguientes características:

Son Populistas, es decir, nacen del pueblo y crecen con el pueblo y están alejados de la búsqueda de status o poder. Vienen de la vida real y son auténticos.

Son líderes de cambios, no evocan beneficios ni siquiera presentan sus productos. Representan una nueva filosofía o estilo de vida.

Interpelan al espectador o consumidor para que este reconsidere ideas preconcebidas, para que reflexione. Dan por hecho el carácter activo del consumidor.

Se alinea con deseos incipientes de la sociedad

Factor de éxito 3: Un carácter positivo, consistente e intelectualmente estimulante

EL CASO APPLE. Para el lanzamiento del ordenador de 128K de Mackintosh, Apple creó “1984”, un spot inspirado en la novela de George Orwell, en el que una mujer de pelo corto, shorts y camiseta, irrumpió en una habitación donde hombres escuchaban “hipnotizados” a una gran pantalla parlante: La valiente fémina, armada con un martillo, no duda en romper al “Dictador” y dejarlo sin habla. Este anuncio supuso la ruptura con la categoría existente de ordenadores domésticos y sentaría las bases de la personalidad de Apple.



Años más tarde, en 1998, Apple lanzaba iMac con multitud de novedades en las que primaba la mejora de la experiencia: Introducía gráficos, ratón, aportaba una diversidad de tipografías, prescindía del disquete... era un guiño al consumidor inteligente en todos los detalles: la i de iMac significaba Internet y tenía nuevos “sabores”, que no colores.

El nuevo ordenador fue introducido de forma innovadora: El nuevo iMac y un poco más tarde la campaña “Think Different” se presentó como un reto intelectual. Era una campaña inspiracional, enfocada a la expresión del genio creativo.

Según explica Aaker en su libro “Brand Relevance”, las marcas desgastadas, de personalidad débil y no asociadas a la innovación son ininteresantes y pueden no ser relevantes para el consumidor a pesar de ser conocidas y creíbles.

Schmith, en su libro “Experiential Marketing”, asegura que las marcas que se atreven a retar intelectualmente y creativamente al público consiguen un alto nivel de conexión emocional de sus consumidores.

Por tanto podemos introducir aquí el beneficio de Onda Expansiva, puesto que si una marca con una personalidad potente, recoge experiencias de usuario positivas y se comunica bien con sus públicos, entonces será capaz de influenciar positivamente no solo en su imagen de marca, sino también en la categoría de producto a la que pertenece, cambiando la imagen del consumidor respecto a toda la categoría de forma positiva. Un ejemplo claro sería, y por continuar con Apple, la influencia positiva que ha generado el iPad en el antaño anodino mercado de las tablets, gracias a su carácter innovador.

Factor de Éxito 4: Manejar bien los afectos

EL CASO IKEA: Ikea reproduce para sus consumidores una situación de consumo sensorial: en las tiendas se disponen los muebles como lo harían en una casa, de modo que la situación de consumo emula la visita a una casa, en la que el consumidor prueba el producto, experimenta, mide, pesa.



David Aaker, autor de “Brand Relevance” asegura que el consumo ocurre en una situación de afecto o emoción. Hay situaciones de consumo relacionadas con afecto positivos: quedar con una amiga para ir de compras, o tomar una bebida en una terraza frente al mar, o ir al cine bien acompañado/a, o al fútbol a ver la final de la *Champions* de tu equipo... Sin duda estas situaciones están marcadas por una feliz sensación de agrado y excitación. Pero no todas las situaciones de consumo son positivas. Ir a comprar regalos el 24 de diciembre es estresante o comprar un bañador justo antes del verano, es incluso a veces vergonzoso.

También cabe destacar que el “cara a cara” en las situaciones de compra levanta fuertes sensaciones, por lo que es muy importante por parte de las marcas, cuidar la interacción y el contacto humano en el punto de venta, y potenciar la empatía en sus vendedores.

Lindstrom, en su libro *Brand sense* asegura que el marketing tradicional está muerto, y que las marcas necesitan entregar al cliente una completa experiencia sensorial. Hay que trabajar en experiencias que vayan más allá de la vista y el sonido, en la integración de los cinco sentidos “estrategia sensorial de la marca”.

Dupuis y Le Jean Savreux, en su obra *Marketing Experiencial*, habla de que el consumidor como productor de sentido, de experiencias positivas o negativas a través del proceso de consumo. Son “co-productores” de experiencias en las que intervienen todos: los productores, distribuidores y los consumidores. El consumidor busca alentar su imaginación, sus sentidos, sus valores hedonistas, lúdicos, estéticos o espirituales.

Por todo esto, la frecuencia de visita a la tienda no solamente está motivada por la búsqueda de un producto o servicio, sino por otra serie de motivaciones personales, por la búsqueda de experiencias.

VI. Discusión y conclusiones

585



La principal conclusión a la que he llegado tras este estudio es que las marcas son cada vez más humanas.

En 1923, el famoso publicista de principios de siglo Bruce Barton dijo que el papel de la publicidad era ayudar a las grandes compañías a encontrar su alma. “Las empresas tienen alma, tal como la tienen las naciones y los hombres”

Más tarde, durante la década de los 80, el gran publicista francés Jacques Seguela, ideó una plataforma creativa – la “Star Stratégie”- en la que trataba a las marcas y productos como personas que se hacen querer por su estilo, características, personalidad.

En 2008, el Manifiesto Cluetrain anunciaba el inicio de una nueva era, en la que las marcas y las personas entablan una relación casi personal. Aseguran que los negocios son fundamentalmente humanos, las conversaciones son la base de la nueva forma de hacer negocios. Hablan por ver primera de internet, de la libertad de los clientes activos, de la ruptura de jerarquías. Sentaron las bases de la humanización de las marcas y anticiparon un nuevo modelo en el que las nuevas herramientas como las redes sociales, permiten hoy el contacto directo marca-consumidor.

Como principales características “humanas”, vemos que las marcas despiertan emociones: cuando se apoderan del espíritu del pasado, provocando nostalgia, o cuando se “antropomorfizan”, tomando formas humanas, o cuando son capaces de unir a individuos solitarios con nuevos grupos de pertenencia... Además, las marcas se convierten en compañeros muy íntimos, hacia los cuales sentimos verdadero odio si nos fallan, cuando por ejemplo, deslistan una colonia o un carmín, pueden hacernos sentir traicionados.

Por tanto, podemos afirmar que la marca ha dejado atrás su supremacía para volverse más humana, más cercana y por tanto todo apunta a que la comunicación publicitaria avanza hacia un modelo más personalizado y emocional, donde observamos que el desarrollo y la actualización de técnicas de herramientas de branding emocional será la clave para llegar con más efectividad a sus consumidores.

VII. Bibliografía

AAKER, David (2011): *Brand Relevance*, John Wiley and Sons Inc, New York.

CSIKSZENTMIHALI, Mihali (1981): *The meaning of things. Domestic symbols and the self* Cambridge University Press, Cambridge.



CONSOLI, Domenico (2012): "A New Concept of Marketing: The Emotional Marketing", *BRAND Broad Research in Accounting, Negotiation, and Distribution, Volumen 1, Issue 1*, Department of Business Studies and Law, University of Urbino, Italia

COSTA, Joan (2004): *La Imagen de Marca, un fenómeno social*, Paidós, Barcelona.

GOBÉ, Marc (2005): *Branding emocional: el nuevo paradigma para conectar las marcas emocionalmente con las personas*, Divine Egg Publicaciones, Barcelona.

GOLEMAN, Daniel, (2008): *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona.

HOLT, Douglas B. (2004): *How Brands Become Icons*, Harvard Business School Publishing Corporation, Boston, Massachussets.

KAPFERER, Jean Noël, (2007): *Les Marques, capital de l'entreprise : créer et développer des marques fortes* Éditions d'organisation, Paris.

KLEIN, Noemi (2001): *No Logo*, Paidós Ibérica, Barcelona.

LEVINE, Ric y otros (eds.) (2008): *El Manifiesto Cluetrain: el ocaso de la empresa convencional* Deusto, Barcelona

MATTELART, Armand (2007): *Historia de la Sociedad de la Información*, Paidós, Barcelona.

NORMAN, Donald A. (2005): *El Diseño emocional: por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos*, Paidós, Barcelona.

RICARTE, Jose María (1991): *Una introducción al estudio y analisis de la naturaleza de la creatividad, considerada como producto específico de la comunicación publicitaria*, Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, UAB, Barcelona

SCHMITT, Berm H. (1999): *Experiential Marketing*, The Free Press, New York

TOURAINE, Alain, (2009): *La Mirada Social, Un marco de pensamiento distinto para el Siglo XXI*, Paidós, Barcelona.

Webgrafía

Instalación TBWA Singapore para Mini

<http://creativecriminals.com/ambient/mini-little-big-toy/>

Instalación JWT Amsterdam para Mini

<http://www.mpdailyfix.com/exclusive-story-behind-the-mini-cooper-christmas-box-ads/>

Anuncio Hilltop de Coca Cola

<http://www.youtube.com/watch?v=FvTqW6on8MA>)

Anuncio "1984" de Apple

<http://www.youtube.com/watch?v=HhsWzJo2sN4>

587





El evento como instrumento de comunicación eficaz en la gestión del Dircom

Mónica Vicente Miravet
monica.vte.m@gmail.com

I. Resumen

590



El evento se erige como una herramienta de comunicación relacional integrada dentro de la disciplina de las relaciones públicas, que si es utilizada correcta y estratégicamente, puede generar una imagen positiva de una organización en la mente de sus *stakeholders*, proyectando imagen de marca y desmarcando el producto de los competidores a través de la generación de un valor añadido y diferencial.

La investigación que se va a realizar parte de la hipótesis que inclina a pensar que en ocasiones, el evento es llevado a cabo sin tener perfectamente definidos los objetivos de su celebración. Así, utilizándolo de forma frívola y poco profesional, no se le permite desarrollar su verdadero potencial, que debe basarse en consolidar valores alrededor de la marca, articulándose sobre los objetivos corporativos definidos que se desean cumplir. Cabe resaltar que frecuentemente, los resultados negativos producidos mediante el evento se deben a la falta de profesionalidad en su realización y a su incorrecta gestión en el marco de la estrategia global de la organización; terminando por vincularse a cuestiones meramente lúdicas que no siguen unos objetivos corporativos.

Por lo tanto, se busca verificar científicamente la capacidad del evento de mejorar de forma notable la reputación e imagen positiva que los públicos tienen de una organización. Precisamente, se pretende comprobar que las empresas que utilizan eficazmente el evento bajo las directrices de la dirección de comunicación, de manera organizada dentro de una estrategia de comunicación integral incluida en el plan de comunicación empresarial y formando parte de su eje vertebrador; obtienen mejores resultados que aquellas que no desarrollan la verdadera potencialidad de esta herramienta. Asimismo, también se desea estudiar el previsible desarrollo que las nuevas tecnologías van a desempeñar en este campo, pues su afianzamiento se está viendo incrementado diariamente.

Palabras clave: Comunicación corporativa, dircom, evento, hibridación, marketing, nuevas tecnologías, profesionalidad, relaciones públicas.

II. Introducción

1. Contextualización histórica de las Relaciones Públicas

La aproximación al concepto de relaciones públicas resulta una tarea compleja, puesto que a lo largo de la historia, se le han adjudicado un gran número de definiciones que han dificultado la existencia de una visión unitaria en torno a ellas. Por ello, con el objetivo de arrojar un halo de luz a esta indefinición que todavía persiste en la actualidad, se va a



realizar un primer análisis histórico de esta disciplina, que sirva para contextualizar la investigación que se pretende llevar a cabo.

Estados Unidos fue el país pionero en el desarrollo de las relaciones públicas, así como en su posterior consolidación profesional, bajo la denominación original de *public relations*. Esta disciplina siempre mantuvo un estrecho vínculo con la historia y evolución en el tiempo de la publicidad. Además, nació como una actividad profesional relacionada con el gremio periodístico, habiendo marcado este hecho la evolución temporal de las mismas (Arceo Vacas, 1999: 62-63).

No obstante, se trataría de un error vincular esta materia interdisciplinar tan solo a la América del siglo XX, puesto que otros países como España cuentan con una tradición propia en materia de relaciones públicas, que quizás ha pasado desapercibida en cierto modo debido a la carencia de base bibliográfica (Rodríguez Salcedo, 2007: 184-185).

El estudio *The bled manifesto on Public Relations* argumenta que las relaciones públicas no deben ser consideradas como una disciplina puramente importada por la Europa de la posguerra desde los Estados Unidos. De este modo, si se atiende a su evolución natural en un país se puede constatar que, fruto del progreso no lineal de las mismas, se han podido diferenciar determinados rasgos para, posteriormente, visionar otros distintos. Y ello conmina a pensar que esta disciplina pudo existir en diversos países europeos con anterioridad a la aludida exportación desde Estados Unidos, habiéndose utilizado diferentes denominaciones para referirse al mismo concepto. Es por ello que el estudio exhaustivo y su correcta contextualización histórica se devienen fundamentales a la hora de plasmar la verdadera identidad de las relaciones públicas (Rodríguez Salcedo, 2007: 185-186).

Se mencionaba anteriormente que la historia de las relaciones públicas está íntimamente ligada a la historia y evolución temporal de la publicidad, no obstante, conviene destacar que pese a ello, estas se desarrollaron como ámbitos separados en Estados Unidos. En cambio, en España sí ha resultado una ardua tarea el poder discernir entre los antecedentes históricos de ambas disciplinas en los orígenes de la actividad, durante la primera mitad del siglo XX. Esta patente incapacidad para definir las funciones básicas de las relaciones públicas ha llevado a realizar estudios –ya en los años sesenta– en los que se muestra cómo campañas de relaciones públicas han permanecido ocultas bajo otras denominaciones tales como *publicidad social* o *publicidad de prestigio*. Ello ha llevado a la concepción por parte del grueso de la sociedad a entender las relaciones públicas como un mero instrumento al servicio de la publicidad y demás disciplinas pertenecientes a las ciencias de la comunicación, promoviéndose una incertidumbre patente en su aplicación profesional. (Rodríguez Salcedo, 2007: 201-202).



Una vez definida la primera contextualización histórica, cabe atender a la afirmación subrayada por diversos estudios históricos. Así, resulta importante exponer que el término relaciones públicas es utilizado habitualmente de forma incorrecta. Ello emana en muchos casos de la intencionalidad manifiesta de denostar dicha profesión o, simplemente, de un problema básico de entendimiento del propio concepto, derivado de la indeterminación sufrida a lo largo de su evolución histórica (Arceo Vacas, 1999: 56). Cualquiera de estos dos aspectos conlleva un gran número de interferencias y dudas acerca de esta disciplina, que fomenta acusadamente aspectos nocivos en la profesión, como el alto nivel de intrusismo profesional existente en la actualidad.

Con todo, cabe destacar el grado de desconocimiento sobre la verdadera procedencia de las relaciones públicas, debido al cual, estas han ido adquiriendo una serie de denominaciones o funciones diversas que no corresponden en modo alguno a su naturaleza e intencionalidad, dejando de valorar así la identidad propia de las mismas. Pese a ello, cabe acentuar que nos encontramos ante una materia interdisciplinar que se nutre de diversas fuentes científicas y que por lo tanto, requiere de un cierto grado de reciprocidad con ellas. No se pretende lograr una ruptura con las demás ciencias de la comunicación, sino reiterar que las relaciones públicas se instauran como una disciplina transversal con entidad propia, que aunque se nutre continuamente de las demás, constituye un concepto híbrido que en modo alguno debe utilizarse únicamente como un instrumento al servicio de otras ciencias.

José Luis Arceo, en su libro *Fundamentos para la Teoría y Técnica de las Relaciones Públicas* (1988), realiza un recorrido por la evolución de esta profesión, configurando siete etapas fundamentales de su historia, que son (23-48): 1. La prehistoria, 2. Las primeras prácticas, 3. Los primeros fundamentos teórico-técnicos, 4. Avance teórico-técnico y crecimiento, 5. Madurez teórica, técnica y práctica, 6. Los nuevos posicionamientos y la expansión desfasada, y 7. Refinamientos versus sofisticación. (Arceo Vacas, 1999: 58).

No obstante, los esfuerzos de este y de muchos otros autores no han resultado del todo fructíferos, puesto que en la actualidad continúa sin entenderse adecuadamente el concepto de relaciones públicas, derivando de ello una serie de problemáticas que deberán tratarse de la forma más extensa posible a lo largo de esta investigación, la cual pretende servir de precedente para las siguientes. Por ello, en primer lugar cabe atender a la definición que la Real Academia Española incorpora a sus páginas, en la vigésima segunda edición de su diccionario, en 2001, sobre el término relaciones públicas. Así, el mentado concepto es definido de la siguiente forma:

[...] Relaciones públicas. Actividad profesional cuyo fin es, mediante gestiones personales o con el empleo de las técnicas de difusión y comunicación, informar

sobre personas, empresas, instituciones, etc., tratando de prestigiarlas y de captar voluntades a su favor.

593

Sin embargo y pese a que esta es la definición oficial que ofrece la Real Academia Española, me permito plasmar otra interpretación del término que, a mi parecer, precisa perfectamente la esencia de las relaciones públicas, afirmando que estas son:



[...] Un tipo de acciones de comunicación, realizadas por las empresas con el fin de crear o modificar la aceptación que por las mismas tienen sus públicos (Bernad Monferrer, et al, 2008: 349).

De este modo, queda patente que las relaciones públicas se convierten en el canal de relación entre la organización y los *stakeholders*, sirviendo de enlace entre ambos. Los activos intangibles se erigen vitales a la hora de aportar un valor añadido y diferencial a la marca de la que se trate, buscando establecer un vínculo emocional con sus públicos objetivos a través de la comunicación relacional. Así, las relaciones públicas se conectan a las empresas e instituciones para ejecutar ideas que confieran una mayor aceptación de los *stakeholders* hacia estas.

Por lo tanto, examinado su potencial estratégico, comunicativo y relacional, se deviene fundamental dotar a la disciplina de las relaciones públicas de un rigor científico que permita respetarla; definiéndola como una ciencia empírica que consta de entidad propia y que merece ser positivamente considerada en el sector de las ciencias de la comunicación.

2. Introducción al evento corporativo y planteamiento de controversias

Una vez definida la disciplina de las relaciones públicas y acotada atendiendo a su correcta contextualización histórica, cabe aproximarnos ahora al concepto evento. Este se erige como una herramienta de comunicación relacional integrada dentro de la disciplina de las relaciones públicas, que si es utilizada correcta y estratégicamente, puede generar una imagen positiva de una organización en la mente de sus *stakeholders*, proyectando imagen de marca y desmarcando el producto de los competidores a través de la generación de un valor añadido y diferencial.

Como se ha señalado anteriormente, el objetivo que se persigue con esta investigación es otorgar a las relaciones públicas y por ende, al evento corporativo, un rigor científico que la respete y le otorgue el lugar que verdaderamente le corresponde en el ámbito de la comunicación. Concretamente, considerando este criterio, el evento deberá ser gestionado desde la Alta Dirección a la que pertenece el director de comunicación. Pero esta cuestión será detallada más adelante. En primer lugar, se debe atender a las controversias planteadas en torno al evento.

A la hora de contextualizar históricamente la evolución de las relaciones públicas, ya se ha podido comprobar la existencia de interferencias o



distorsiones en su denominación y funciones, que han impedido e impiden el correcto entendimiento y ubicación de esta disciplina. Ciertamente, el evento, como herramienta de comunicación relacional integrada en ella, vive la misma situación de desarraigo. Cabe destacar que frecuentemente, los resultados negativos producidos a través del evento se deben a la falta de profesionalidad en su realización, fomentada por el intrusismo y dispersión profesional que se está viviendo, al no comprenderse bien el propio concepto y al ser gestionado incorrectamente en el marco de la estrategia global de la organización. Debido a estas distorsiones que impiden su correcto entendimiento y ubicación en la disciplina de las relaciones públicas, el evento acaba siendo esgrimido como mero elemento de entretenimiento y ocio, sin desarrollar su verdadero potencial que debe basarse en consolidar valores alrededor de la marca, articulándose sobre los objetivos corporativos que se desean cumplir y que deben hallarse previamente definidos en base a una estrategia holística de comunicación corporativa.

Ciertamente, afirmar que los eventos deben ser gestionados por profesionales resulta evidente, hasta el punto de parecer absurdamente obvio. No obstante, si atendemos a la alarmante situación de intrusismo existente en el sector de la organización de eventos corporativos, complementada con la indefinición e incomprensión del concepto relaciones públicas al cual pertenece el evento como instrumento de comunicación; el escenario no parece tan incuestionable. La proliferación constante de agencias de organización de eventos que son dirigidas por profesionales de otros ámbitos, los cuales no disponen de una formación académica que garantice unos conocimientos mínimos de esta materia, debe hacernos reaccionar. La profesionalidad se deviene fundamental para que los eventos sean llevados a cabo con éxito y en base a unos objetivos corporativos planificados, por lo que el intrusismo no solo no beneficia en modo alguno la actual situación del sector, sino que todavía crea una mayor controversia sobre las funciones y objetivos de las relaciones públicas. Con todo, se acaba mostrando un lado meramente lúdico del evento, siendo denostado y poco respetado al no brindarle el lugar que le corresponde al lado de la Alta Dirección.

En referencia a la citada cuestión, cabe abordar otra problemática a la que se enfrenta el sector de la organización de eventos corporativos, la cual corresponde a su manifiesta inclusión en la disciplina del marketing.

Criticar aquí cómo algunos sectores profesionales, en concreto el marketing, intentan hacer ver ante los dirigentes de empresas e instituciones públicas y políticas que los postulados mercadológicos engloban todas las acciones comunicativas, entre ellas, las de relaciones públicas. Nada más lejos de la realidad (Arceo Vacas, 2007: 57).

La afirmación de este autor ha sido también sustentada por otros estudiosos de las relaciones públicas, no obstante, esta sigue siendo la situación real a la que se enfrenta el sector de la organización de eventos,

considerándose en muchas ocasiones como una herramienta de marketing más y siendo gestionado por los responsables comerciales de las organizaciones en las que se mantiene esta filosofía.

La marca moderna no pertenece al mundo del comercio, sino al de la comunicación (Semprini, 1995: 19).

Esta afirmación ha sido sostenida igualmente por Sanz de la Tajada, el cual tenía la siguiente opinión sobre las relaciones públicas:

[...] Constituyen una función del management y su dependencia directa debe situarse, por tanto, al nivel de la Dirección General. Lo cual no niega sus aportaciones al servicio del marketing, pero siempre de manera indirecta y por vía de la comunicación institucional de la empresa (Castillo Esparcia, 2010: 56).

Asimismo, también Desantes afirmaba que las relaciones públicas no son marketing ni forman parte de él, pues para este autor la problemática generada alrededor de esta disciplina radica, precisamente, en la utilización de términos imprecisos y ambiguos, que ha forjado la indeterminación especificada anteriormente y que ha dado lugar a diferentes y abundantes teorías sobre lo que estas significan.

De este modo, cabe tener en cuenta que el evento es un instrumento de comunicación integrado dentro de la disciplina de las relaciones públicas y por lo tanto, atiende a objetivos relacionales. No obstante, al tratarse de una acción que no puede actuar de forma aislada, esta debe ubicarse eficazmente dentro del plan anual de comunicación de una organización. Esta afirmación está respaldada en que, si se atiende a los objetivos que persigue el marketing, se demuestra que estos son puramente comerciales, en un deseo de alcanzar beneficios económicos muy importantes para la supervivencia de una organización en el mercado. Sin embargo, un evento no debe realizarse atendiendo a objetivos comerciales o en todo caso, estos deben ser secundarios, puesto que este debe encargarse de transmitir eficazmente los atributos relacionados con una marca, con el fin de generar en ella un valor diferencial que le permita destacar por encima de su competencia.

Por lo tanto y dado que es el director de comunicación quien debe gestionar la comunicación global y holística de una organización, entendiéndolo por ello la gestión de la identidad y la imagen corporativas; también debe confiársele la correcta gestión integral de los eventos como potentes herramientas insertadas en el plan anual de comunicación de la entidad, pues estos, como integrantes de las relaciones públicas, no deben ser gestionados por el marketing sino por la Alta Dirección a la que pertenece el director de comunicación. La finalidad radica, al fin y al cabo, en proyectar de forma eficaz la identidad organizacional para crear fuertes nexos de unión entre las marcas y sus *stakeholders*, logrando una imagen positiva en la mente de los públicos que se traduzca, a largo plazo, en una buena reputación corporativa. En palabras de Paul Capriotti:



No hay nada tan real como una creencia, ya que las cosas no son lo que son, sino lo que las personas creen, perciben o conocen de ellas (Matilla Serrano, 2007: 145).

De este modo, volviendo al análisis de las controversias planteadas alrededor del evento, se comprueba que fruto de la indeterminación a la que se ha visto sometida la disciplina de las relaciones públicas, la realidad de los eventos en España todavía está alejada de planteamientos estratégicos que permitan la transmisión de valores a través de la experiencia. Así, pese a que el evento es una herramienta de comunicación en alza y en constante afianzamiento, cabe afirmar que todavía no es entendida en toda su potencialidad comunicativa. Un hecho sorprendente si se tiene en cuenta que casi la totalidad de organizaciones en España tienen como objetivos principales la mejora de relaciones con la marca, la credibilidad y la cobertura mediática (Galmés Cerezo, 2010: 3). Sin embargo, un gran número de organizaciones todavía siguen actuando mediante una filosofía donde impera el cortoplacismo y la lógica numérica, sin valorar el poder de los activos intangibles a medio y largo plazo. Por ello, el evento dista de situarse en el lugar que le corresponde dentro del marco de la estrategia global de comunicación de una organización, optando frecuentemente por herramientas habituales que les permiten evaluar el retorno de la inversión presupuestaria.

3. La hibridación del evento online: Una novedosa implementación tecnológica

Precisamente, dejando de lado la estandarización de los procesos de gestión de eventos corporativos, cabe destacar una novedad que está presente en el día a día de esta profesión: la hibridación del evento a través de la comunicación online. De este modo, la implementación de las nuevas tecnologías en los eventos y la optimización de los recursos innovadores que estas ofrecen, se erigen como factores clave para la consecución del éxito del evento. No obstante, este debe ceñirse siempre a una planificada estrategia de comunicación que persiga alcanzar prospectiva, optimizando de esta forma las posibilidades de conseguir notoriedad y visibilidad mediáticas; permitiendo la participación de un cuantioso número de personas desde cualquier lugar geográfico a través de soluciones virtuales.

Además, cabe valorar de forma reflexiva que las redes sociales han supuesto toda una innovación, ofreciendo interactividad y permitiendo alargar el impacto del evento. Por ello, su correcta utilización ofrece ventajas a la hora de hacer llegar la información de forma bidireccional, interactiva e instantánea, forjándose una comunicación continua entre la organización y sus públicos; pues << [...] la capacidad socializadora de las redes sociales, implica una acción universalizadora y multiplicadora de los contenidos [...] que puede crear una homogeneización de un público de por sí heterogéneo>> (Peña Acuña, et al, 2019: 18). En la actualidad, se



deviene fundamental estar presente tanto en online como en offline, gestionando correctamente y en todo momento la información que se ofrece. De este modo, el uso de los social media en la gestión de eventos corporativos aporta una serie de ventajas, como son:

La posibilidad de generar una comunidad que mantiene una conversación en espacios como Facebook y Twitter, la identificación de expertos y prescriptores, realizar networking (en redes sociales profesionales como LinkedIn o Xing), crear un debate online antes, durante y después del evento y, sobre todo, compartir conocimiento gracias a la filosofía User Generated Content (mediante plataformas como Slideshare o Youtube). El correcto empleo de los social media en el diseño de los eventos favorecerá una gestión automatizada, una eficiente promoción, una mayor participación social y la generación de valor por extensión hacia la organización, asociación o federación empresarial que actúa como emisora del mismo. En consecuencia, los eventos 2.0 representan una ruptura con los canales de comunicación unidireccional, en los que no era posible la interacción con los grupos de interés de las organizaciones, para pasar a un nuevo escenario en el que el evento se diseña desde la premisa de esta nueva filosofía y utiliza, por tanto, canales de distribución multidireccional con la participación activa de los individuos, grupos o colectivos vinculados al evento (Campillo Alhama, et al, 2011: 117).

Una vez ha quedado establecida la importancia de optar por la hibridación online en los eventos corporativos, ultimo este apartado introductorio afirmando que se prevé un gran potencial presente y futuro en la realización de eventos mixtos, utilizando para ello los medios convencionales y las herramientas que proporciona la tecnología online. Así, aunque la vertiente presencial resulta importante a la hora de transmitir experiencias, la hibridación del evento online a través de su vertiente virtual se erige como una oportunidad para proyectar eficazmente los mensajes de una organización y generar vínculos de unión con los *stakeholders*.

III. Objetivos

Con el previo análisis del marco documental, se pretende verificar que la disciplina de las relaciones públicas todavía dista de ser entendida adecuadamente como una materia interdisciplinar, fomentando con ello el intrusismo profesional y las interferencias alrededor de este concepto; buscando esclarecerlas a través de esta investigación.

Por otro lado, mediante las entrevistas con profesionales del sector, se considera necesario comprobar si los eventos actuales son llevados a cabo estratégicamente como acciones de comunicación a través de las cuales la organización desea transmitir mensajes corporativos que les permitan alcanzar los objetivos previamente planificados, o si por el contrario, se continua potenciando el lado meramente lúdico del evento, sin entender su potencial experiencial como instrumento de comunicación relacional; llevándose a cabo como mero entretenimiento.

Asimismo, se quiere estudiar el previsible desarrollo que las nuevas tecnologías van a desempeñar en el campo de la gestión de eventos, pues su afianzamiento se está viendo incrementado diariamente. Finalmente, destacar que se pretende dotar de valor empírico a la investigación mediante la comprobación o refutación de sus hipótesis para que sirva como referente de futuras investigaciones, puesto que esta temática se encuentra poco explorada académicamente hasta el momento y por ende, la indeterminación conceptual continua haciendo mella en la disciplina de las relaciones públicas y en las herramientas que la integran.

IV. Material y metodología

De este modo, la presente investigación pretende dar respuesta a una hipótesis principal que queda plasmada de la siguiente manera:

El evento corporativo es una herramienta de comunicación relacional con un gran potencial para mejorar de forma notable la reputación e imagen positiva que los públicos tienen de una organización, siempre que se encuentre gestionado estratégicamente y profesionalmente por el Director de Comunicación e integrado en el plan anual de comunicación de la organización.

De esta primera hipótesis principal se derivan una serie de subhipótesis que también responden a la intencionalidad de esta investigación. En primer lugar, tal y como se ha venido destacando, el concepto relaciones públicas no es utilizado de forma correcta habitualmente, pues se parte de un problema de entendimiento de la propia disciplina, provocando de esta forma interferencias conceptuales e intrusismo profesional, entre otros factores nocivos. Asimismo, cabe comprobar cómo las organizaciones que tramiten profesionalmente los mensajes proyectados a través del evento siguiendo una misma línea estratégica, verán fomentada su imagen de marca y obtendrán mejores resultados que las empresas que no desarrollen su potencial comunicativo de forma estratégica y gestáltica. Precisamente por ello, se pretende verificar que el evento debe ser gestionado profesionalmente desde la dirección de comunicación de cada organización.

Dado que el objetivo primordial de esta investigación se basa en la comprobación o refutación de las hipótesis planteadas, se va a detallar a continuación en qué va a consistir la metodología que se aplicará. En primer lugar, conviene aclarar que esta investigación pretende servir como base para un posterior Trabajo de Investigación científico que versará sobre esta misma temática. De este modo y dado que su extensión será mucho mayor, también la metodología empleada para ese caso se equipará en cuanto a volumen de análisis, llevándose a cabo, además, un número más amplio de entrevistas así como el estudio en profundidad de casos concretos que perfilen las hipótesis esbozadas.



Centrándonos ya en esta primera investigación sobre la materia, cabe resaltar que esta comunicación propone una metodología extensa en lo que se refiere al marco documental. De este modo, el análisis planteado en estas páginas se basa en una labor de documentación previa existente en una bibliografía concreta que ha permitido destacar cuál es la problemática conceptual de las relaciones públicas; un inicio documental que ha servido para certificar cuál es el estado de la cuestión actual.

Por otro lado, se ha procedido a la realización y posterior análisis de ocho entrevistas con expertos profesionales de la comunicación, pertenecientes al mundo de la docencia, de la investigación en torno a la comunicación corporativa y/o relaciones públicas y de la propia actividad profesional basada en la gestión de eventos corporativos. Dichos expertos son los siguientes: Alfredo Arceo Vacas –Doctor en Publicidad y Relaciones Públicas, profesor en la Universidad Complutense de Madrid y consultor de Comunicación Corporativa–; Conchi Campillo Alhama – Doctora en Sociología y profesora del Departamento de Comunicación y Psicología Social en la Universidad de Alicante–; Fernando Ramos Fernández –Doctor en Ciencias de la Información y profesor de Derecho de la Información y la Publicidad en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad de Vigo–; Magdalena Mut Camacho – Doctora en Comunicación Empresarial e Institucional y profesora de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universitat Jaume I de Castellón–; María Teresa Benlloch Osuna –Profesora de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universitat Jaume I de Castellón–; María Teresa Otero Alvarado –Presidenta de la Asociación Universitaria de Relaciones Públicas y Protocolo de Andalucía (ARPPA), presidenta de la Organización Internacional de Protocolo y Ceremonial (OICP), doctora en Ciencias de la Información, y profesora de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura en la Universidad de Sevilla–; Roberto Regal Quilez –Director de proyectos en la agencia Roberto Regal Eventos–; y Rosa María Torres Valdés –Doctora en Publicidad y Relaciones Públicas, directora de la Unidad de Responsabilidad Social y Relaciones Públicas en la Universidad de Alicante y profesora del Departamento de Comunicación y Psicología Social en la misma universidad.

Así, con las dosis de información recopiladas a partir del marco documental previo, así como del análisis exhaustivo de las correspondientes entrevistas realizadas, se busca extraer una serie de conclusiones sobre la realidad actual de las relaciones públicas y más concretamente, del sector de la organización de eventos; con el propósito de comprobar las hipótesis planteadas. Cabe destacar que, pese a que el grueso de la investigación lo compone el marco conceptual, la realización de las entrevistas a profesionales ha supuesto un soporte significativo a la hora de reforzar las conclusiones extraídas del previo análisis documental. De este modo, se ha considerado importante su elaboración puesto que al tratarse de expertos comunicólogos de ámbitos distintos,

han aportado perspectivas y opiniones interesantes a la hora de comprobar las hipótesis propuestas.

Pese a que se darán respuesta a las siguientes cuestiones en el apartado de resultados, cabe mostrar cuáles son las preguntas que se les ha formulado a los entrevistados. Son las siguientes:

1. ¿Considera que la disciplina de las relaciones públicas es entendida actualmente como una ciencia empírica que consta de entidad propia?
2. ¿Encuentra que hay un alto grado de intrusismo en el sector de las relaciones públicas y por lo tanto, en las herramientas de comunicación que la integran?
3. ¿Piensa que el evento corporativo llega a considerarse una herramienta de marketing más? ¿Cree que ello viene dado por las interferencias existentes en torno a dicho concepto, o le parece correcta dicha afirmación?
4. ¿Por qué piensa que el evento es denostado y suele ser recordado por su lado meramente lúdico sin instaurarlo en el lugar que le corresponde dentro del ámbito de la comunicación?
5. ¿Considera que el evento debe ser gestionado por la Alta Dirección a la que pertenece el director de comunicación?
6. ¿Cree que todavía existe una necesidad de comprender el evento como un instrumento de comunicación relacional que puede resultar muy efectivo para una organización siendo esgrimido estratégicamente y en base a unos objetivos corporativos definidos?
7. Dígame el nombre de una empresa que considere que utiliza el evento corporativo para fomentar su imagen de marca y generar un positivo nexo de unión entre ella y sus *stakeholders*.
8. ¿Qué opina de la hibridación del evento, conjuntando convenientemente la vertiente presencial con la online, en aras de optimizar los recursos ofrecidos por las nuevas tecnologías? ¿Cuál cree que será su potencialidad futura?

Una vez analizado el marco documental que indica cuál es el estado actual de la cuestión, así como realizadas las entrevistas con expertos de las relaciones públicas, de la comunicación corporativa y de la gestión de eventos; se va a proceder a desglosar los resultados alcanzados a través de la metodología científica llevada a cabo, en aras de obtener una serie de conclusiones finales que den respuesta a las cuestiones centrales de las que parte esta investigación.

V. Resultados

En primer lugar, por lo que se refiere a la comprensión de las relaciones públicas como una ciencia empírica que consta de entidad propia, cabe resaltar que la práctica totalidad de expertos no duda en afirmar que esta materia interdisciplinar solo es entendida en algunos ámbitos académicos muy especializados, habiendo sido superada por la gestión de la reputación, debido a la sólida teoría que la acompaña; en detrimento de la imprecisión conceptual que las relaciones públicas han sufrido desde los inicios de su actividad. Así, han señalado que esta disciplina ha tenido dos enemigos peligrosos: el abuso del término desde



muy diversas acepciones y usos, y la falta de profesionalidad de quienes asumían su gestión creyendo que se trata de una actividad que cualquier persona puede desempeñar. De este modo, han sido necesarias la investigación a través de la universidad, así como la dignidad de los profesionales conscientes, para intentar situar a esta rama de la comunicación en la posición relevante que le atañe.

Seguidamente, al ser preguntados por el grado de intrusismo enmarcado en la profesión de las relaciones públicas, las tres cuartas partes de los entrevistados aseveran que existe una intrusión profesional considerable; no obstante, matizan que esta no es mayor que la hallada en otras disciplinas pertenecientes al ámbito de la comunicación, tales como el periodismo o la publicidad. Sin embargo, cabe destacar que la problemática del intrusismo en esta materia radica en dos factores que se complementan: la ausencia en un gran número de ocasiones de una preparación mínima para garantizar unos resultados aceptables, y la dispersión encontrada en cuanto a la coexistencia de variados perfiles profesionales que nada tienen que ver con una disciplina académica. Pese a ello, la propia exigencia de efectividad de las organizaciones son factores a favor de la exclusión del intruso y del reconocimiento del verdadero profesional. Por ello, tal y como afirma una cuarta parte de los profesionales, la labor de las Asociaciones de carácter profesional y/o académico está contribuyendo a paliar el problema del instrusismo.

En tercer lugar y haciendo referencia a la inclusión manifiesta del evento corporativo en la disciplina del marketing, se han encontrado discusiones a la hora de alcanzar un resultado concreto que de respuesta a dicha cuestión. Resulta importante destacar que la mayor parte de los entrevistados están de acuerdo en señalar que el evento es una herramienta de comunicación relacional que no pertenece al marketing, no obstante, matizan que según los objetivos que persiga una organización, la naturaleza del evento podrá atender a objetivos comerciales, siempre de forma secundaria y convenientemente conjuntados con los objetivos relacionales perseguidos. Asimismo, coinciden en afirmar que en la mayoría de los casos, el evento se confunde con una herramienta de marketing más. Pese a ser la opinión mayoritaria de los expertos entrevistados, cabe detenerse en la visión de una de las profesionales que asevera que el evento es neutro y que por lo tanto, puede ser una herramienta al servicio de cualquier disciplina de la comunicación, dependiendo siempre del objetivo que se desee alcanzar.

Posteriormente y fruto de la cuestión anterior, ha resultado necesario incidir en la opinión de los profesionales en lo relativo al uso de forma denostada del evento y a la proyección de su lado meramente lúdico. En este caso, cabe mostrar que cada experto tiene su propia visión. Así, una cuarta parte de los entrevistados sostiene que realmente, el evento no es denostado dado que es una herramienta de comunicación muy eficaz si



se integra adecuadamente en la estrategia de comunicación de la organización de la que se trate. Además, señalan que, por ejemplo, las juntas generales de accionistas, en tanto que son consideradas eventos corporativos, están correctamente diseñadas en base a unos objetivos muy definidos, por lo que esta herramienta suele ser utilizada de forma coherente. Sin embargo, las tres cuartas partes de los expertos señalan que ciertamente, el evento es denostado actualmente, manifestando diversas razones para ello, como son la no adecuada delimitación de los objetivos ponderables del evento, la tradicional falta de planificación estratégica en su gestión, el abuso llevado a cabo contra esta herramienta y la falta de perspectiva académica para abordarlo convenientemente, la ausencia de profesionalización sólida de los organizadores de eventos, o la proyección social que los eventos lúdicos sí han tenido, en detrimento de otros eventos a los que apenas se les ha hecho mención alguna en los medios de comunicación.

En quinto lugar y resultando una cuestión de suma importancia a la hora de comprobar las hipótesis planteadas, los expertos han sido preguntados acerca de la gestión del evento por parte de la Alta Dirección a la que pertenece el director de comunicación. En este caso, la totalidad de los entrevistados no ha dudado en afirmar que, efectivamente, el evento corporativo debe ir en boga con una línea estratégica de comunicación definida y en base a unos objetivos planificados; todo ello gestionado desde la dirección de comunicación. No obstante, muchos de ellos han matizado que, si bien debe ser ejecutado desde la dirección de comunicación, el evento como herramienta será llevado a cabo por personal del equipo de comunicación y no por el propio dircom, que solo se deberá encargar de supervisarlos y asegurarse que este es gestionado acorde con la estrategia de comunicación diseñada por él.

En sexto lugar, atendiendo a la existencia o no de una necesidad de comprender el evento en toda su potencialidad comunicativa, pudiendo resultar una herramienta de comunicación muy efectiva para una organización que lo esgrima de forma eficaz, cabe resaltar que a excepción de una profesional, la amplia mayoría de expertos consideran que todavía existe esa necesidad de comprensión correcta del evento, resultando vital en todo el proceso de diseño y planificación de los objetivos de comunicación para plasmar la estrategia de la organización. Asimismo, subrayan la importancia de saber protocolarizar de forma adecuada todas las fases de interacción con los *stakeholders* y consolidar los vínculos forjados, con el fin de gestionar de forma adecuada el capital de generación de conocimiento existente en el evento.

Finalmente, haciendo referencia a la novedad existente en torno a la hibridación de los eventos corporativos, conjuntando convenientemente las vertientes virtual y presencial, cabe destacar que una cuarta parte de los entrevistados se aferra a la importancia de la presencialidad a la hora

de transmitir experiencias por mediación del evento. De este modo, aseguran que el evento como experiencia solo puede ser percibido a través de la asistencia física, pues es ahí donde radica su verdadero valor y fortaleza; perdiendo toda su efectividad si su vertiente virtual es utilizada en la disciplina de las relaciones públicas. No obstante, las tres cuartas partes de los profesionales entrevistados afirman que es fundamental atender a esta doble funcionalidad, pues el poder alcanzar a determinados grupos de interés supone un avance muy importante para una organización. Resulta fundamental elaborar una estrategia bien definida que integre los social media con el resto de canales de comunicación que se van a utilizar, con el fin de coordinar los esfuerzos online con los offline y trabajar de manera adecuada la identidad corporativa de cualquier organización. Así, se gana en rapidez de acceso a la información y además, permite una bidireccionalidad con los públicos, con el fin de escuchar sus expectativas y atenderlas de forma eficaz, integrándolas en los objetivos corporativos de la organización. Concluyen, por lo tanto, que la hibridación del evento es necesaria para optimizar los recursos y alcanzar a más personas, erigiéndose como la gran tendencia presente y futura en el campo de la organización de eventos corporativos.

VI. Conclusiones

Una vez mostrados los resultados alcanzados a partir de la metodología científica propuesta para esta investigación, resulta importante exponer de forma reflexiva cuáles son las conclusiones a las que la autora llega, a través del estudio del marco conceptual previo y del posterior análisis de las entrevistas llevadas a cabo a diversos profesionales del sector de la comunicación.

En primer lugar, atendiendo a la hipótesis principal que se planteaba, cabe decir que, efectivamente, el evento corporativo es una herramienta de comunicación relacional con un gran potencial para mejorar la reputación e imagen positiva que los públicos tienen de una organización. No obstante, este debe ser gestionado de forma profesional, puesto que, como se ha verificado, en muchas ocasiones las personas que lo llevan a cabo no disponen del conocimiento académico básico en esta materia para garantizar la correcta utilización del evento como herramienta. Asimismo, se confirma que este debe ser gestionado de forma holística por el director de comunicación, el cual ha de diseñar la estrategia comunicacional a seguir en la organización o institución de la que se trate. Sin embargo y en base a las entrevistas realizadas, sí conviene destacar que el dircom se encargará de supervisar que el evento es ejecutado adecuadamente y en línea con la estrategia corporativa definida, no obstante, se requerirá de personal cualificado del equipo de comunicación dependiente del dircom para poner en práctica el evento.



En segundo lugar, también se ha comprobado que el concepto relaciones públicas no es utilizado de forma correcta habitualmente, subhipótesis verificada a través de un análisis exhaustivo de su historia que ya lo indicaba, así como con la visión de estudiosos en la materia que han certificado dicha afirmación. La utilización de términos imprecisos y ambiguos para referirse al concepto relaciones públicas ha generado su falta de entendimiento y la generación de una serie de interferencias que han provocado que este, solo sea verdaderamente entendido en ámbitos académicos muy especializados. Asimismo, ello ha desencadenado un alto grado de intrusismo profesional en el sector de las relaciones públicas y, concretamente, en el sector de la organización de eventos corporativos, provocando la proliferación de agencias que gestionan eventos de forma lúdica, sin unos objetivos corporativos definidos y sin una formación académica adecuada en la materia en cuestión. De este modo, todos estos desencadenantes vienen dados por la dispersión que se ha hecho de las relaciones públicas desde sus inicios. No obstante, conviene destacar que si bien el grado de intrusismo es alto, los profesionales entrevistados han aseverado que otras disciplinas pertenecientes al ámbito de la comunicación no se encuentran exentas de él; aunque desde organizaciones como la *Asociación de Empresas Consultoras en Relaciones Públicas y Comunicación* (ADECEC), o la *Asociación de Directivos de la Comunicación* (Dircom), entre otras, se están llevando a cabo estudios para lograr buenas prácticas profesionales y mejoras futuras en el campo de la comunicación.

Por lo que se refiere a la gestión adecuada del evento corporativo, cabe decir que tanto la bibliografía analizada como la opinión de los expertos señalan que el evento es integrado dentro del marketing y tratado, erróneamente, como un instrumento al servicio de esa disciplina. En este caso, estoy de acuerdo con la práctica totalidad de los profesionales que han aseverado que el evento es una herramienta de comunicación relacional y por ende, debe ser gestionado desde la dirección de comunicación de forma holística. Si se parte de la historia y evolución del evento, ya se comprueba cómo este, en tanto que se erige como una herramienta perteneciente a las relaciones públicas, persigue objetivos relacionales, que no coinciden con los comerciales que desea alcanzar el marketing. No puedo estar de acuerdo en considerar el evento como un instrumento neutro al servicio de cualquier disciplina comunicacional, puesto que los objetivos que persiguen no son los mismos. No obstante, cabe reiterar que las relaciones públicas son una materia interdisciplinar que se nutre de las demás disciplinas y por lo tanto, el evento podrá atender a objetivos comerciales de forma secundaria, y siempre que estos se encuentren convenientemente conjuntados con los objetivos relacionales de la organización en cuestión.

Con todo, queda patente que el evento corporativo es una herramienta de comunicación muy potente y eficaz, siempre que forme parte del eje



vertebrador del plan de comunicació estratègica de una organizació y sea gestionado de forma gestáltica bajo las directrices del dircom. Para ello, resulta necesario comprender toda su potencialidad comunicativa, pues las organizaciones que tramiten profesionalmente los mensajes que desean proyectar a través del evento y sigan una misma línea estratègica, verán fomentada su imagen de marca y obtendrán mejores resultados que las empresas que no lo planifiquen profesionalmente y atendiendo a unos objetivos corporativos prefijados. Esta afirmación se manifiesta en el amplio ámbito de influencia del evento corporativo, pues posibilita la interacción con los *stakeholders* de una organización, creando nexos de unión entre la marca y los públicos estratègicos; y por ello, a través de la relación continua y de la transmisión de experiencias, se origina un mecanismo de escucha importante para cualquier entidad, que posibilita interactuar con los públicos y analizar sus expectativas a fin de facilitar su cumplimiento. Así, el evento puede generar el logro de los objetivos de comunicación de la forma más eficiente: apelando directamente a las emociones de los públicos y consolidando valores alrededor de la marca; logrando, en definitiva, una buena reputación de la organización.

Finalmente, valorar de forma reflexiva que el uso de las nuevas tecnologías en los eventos, apostando por eventos mixtos, se deviene fundamental para su desarrollo presente y futuro. Se ha convertido en una tendencia en alza y por lo tanto, su desarrollo irá acrecentándose progresivamente. Si bien es cierto que hay profesionales que se resisten a creer en la vertiente virtual como complemento de la presencial, no se debe obviar que las ventajas de optar por eventos mixtos son numerosas. De este modo, entiendo la importancia de la presencialidad a la hora de transmitir experiencias y comparto que precisamente esa, ha sido una de sus mayores fortalezas. No obstante, nos encontramos en un momento actual donde el ritmo de vida de cualquier persona es vertiginoso y donde la inmediatez y actualidad juegan un papel trascendental. Las organizaciones responsables deben atender a esta doble funcionalidad, pues supone un avance importante a la hora de poder alcanzar a un número mucho mayor de personas de cualquier lugar geográfico con un *streaming* muy asequible, permitiendo, además, alargar el impacto del evento y generar grandes dosis de *publicity*, notoriedad y visibilidad mediáticas muy beneficiosas para cualquier organización. Asimismo, la bidireccionalidad de la información es continua, erigiéndose como otro mecanismo de escucha de las peticiones de los *stakeholders*, generando una imagen positiva de la entidad en la mente de los mismos. Concluyo afirmando que la hibridación del evento 2.0 a través de su vertiente virtual se está instituyendo como una de las mejores formas de proyectar el mensaje que desea transmitir una organización, gracias a la rapidez, actualidad e interactividad continuas que permite con los *stakeholders* de cualquier entidad, erigiéndose de este modo como una tendencia al alza en el presente, que se verá acrecentada en el futuro más próximo.

VII. Bibliografía

606



ARCEO VACAS, A. (1999): *Estrategias de Relaciones Públicas. Metodologías*. Madrid: ICIE, Instituto de Comunicación Institucional y Empresarial de la Universidad Complutense de Madrid, pp. 56-63.

ARCEO VACAS, J.L. (1990): *Fundamentos para la Teoría y Técnica de las Relaciones Públicas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, pp. 23-48.

BERNAD MONFERRER, E. Y M. MUT CAMACHO (2012): “Redes digitales y evento tradicional: Caso Festapèdia”. *Revista de Comunicació Vivat Academia*, año XIV (Nº Especial), Febrero 2012. Madrid. Universidad Complutense, pp. 1431-1444.

CAMPILLO ALHAMA, C. y otros (eds.) (2011): “La estrategia de comunicación 2.0 en los eventos empresariales”. *Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías Icono 14*, nº 8, Octubre 2011. Madrid. II Congreso Internacional Sociedad Digital, pp. 111-126.

CAPRIOTTI PERI, P. (2009): *Branding Corporativo. Fundamentos para la gestión estratégica de la identidad corporativa*. Santiago, Chile: Business School Universidad Mayor.

CASTILLO ESPARCIA, A. (2010): *Introducción a las Relaciones Públicas*. Málaga: Instituto de Investigación en Relaciones Públicas.

COSTA, J. (2004): *La imagen de marca. Un fenómeno social*. Barcelona: Paidós, pp. 171-174 / pp. 158-162.

COSTA, J. (2006): *Imagen corporativa en el siglo XXI*. Buenos Aires: La Crujía ediciones, pp. 43-77 / pp. 194-226 / pp. 239-251.

FERNÁNDEZ ESCALANTE, F.M. (1989): *Ciencias de la Información y Relaciones Públicas*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.

FUENTE LAFUENTE, C. (2005): *Manual práctico para organización de eventos: Técnicas de organización de actos II*. Madrid: Protocolo.

FUETTERER, S. y otros (2011). *Mi Comunidad... ¿Me quiere o no me quiere? Social Media y Web 2.0 para directivos, comunicadores y emprendedores*. Madrid: Best Relations S.A.

GALMÉS CEREZO, M.T. (2010): *La organización de eventos como herramienta de comunicación de marketing. Modelo integrado y experiencial*. Tesis doctoral dirigida por Juan Salvador Victoria. Universidad de Málaga,



Facultad de Ciencias de la Comunicación, Departamento de Publicidad y Comunicación Audiovisual.

GRUNIG, J; y T. HUNT (2000): *Dirección de relaciones públicas*, Barcelona: Gestión 2000, pp. 26 – 44.

JIMÉNEZ MORALES, M. (2005): *El plan estratégico de Gestión de Eventos como herramienta para consolidar la imagen de marca*. Universitat de Vic: Eumo Editorial. (Estratègies de gestió i comunicació). pp. 161-194.

JIMÉNEZ MORALES, M. (2007): *Manual de gestió d'esdeveniments. La contrucció de la imatge de marca*. Universitat de Vic: Eumo Editorial, pp. 9-23 / pp. 143.

MARSTON, J.E. (1981): *Relaciones Públicas Modernas*. México: McGraw-Hill.

MATILLA SERRANO, K. (2007): *Aportaciones para un modelo global de Planificación Estratégica en Relaciones Públicas y Comunicación Integral*. Tesis doctoral dirigida por Albert Sáez. Facultad de Comunicación, Blanquerna. Universitat Ramon Llull.

OTERO ALVARADO, M. T. (2007): *Tendencias actuales en las Relaciones Públicas* Alicante: Asociación de Investigadores de las Relaciones Públicas.

PEÑA ACUÑA, B. y otros (eds.) (2009): "Nuevas características aportadas por el entorno virtual a la comunicación". *Revista de Comunicación SEECI*, nº 19, Julio 2009. Madrid. Universidad Complutense, pp. 1-21.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición. Madrid: Espasa Calpe.

RODRÍGUEZ SALCEDO, N. (2007): *La historia como tendencia actual de las Relaciones Públicas*, en Asociación de Investigadores en Relaciones Públicas (AIRP): *Tendencias Actuales en las Relaciones Públicas*, pp. 184-204.

RULER, B. VAN Y D. VERČIČ, (2002), *The Bled Manifesto on Public Relations*. Bled: Eslovenia, p. 1.

SEMPRINI, A. (1995): *El Marketing de la marca. Una aproximación semiótica*. Barcelona: Paidós, p. 19.

VICENTE MIRAVET, M. (2012): "Situación comunicativa de las empresas en Castellón a través de la hibridación de eventos online. Estudio de un caso concreto: Congreso Abierto y Virtual Castelló 2020". *Revista Estudios Sobre el Mensaje Periodístico*, vol. 18 Núm. Especial noviembre (2012). Madrid. Universidad Complutense, pp. 899-907.

VILLAFANE, J. (1999): *La gestión profesional de la imagen corporativa*. Madrid: Pirámide, pp. 29-36.

XIFRA, J. (2007): *Técnicas de las Relaciones Públicas*. Barcelona: UOC.



Webgrafía

WEB ASOCIACIÓN DE DIRECTIVOS DE LA COMUNICACIÓN. [En línea]. <<http://www.dircom.org/>> [Consulta: 22 de diciembre de 2012].

WEB ASOCIACIÓN DE EMPRESAS CONSULTORAS EN RELACIONES PÚBLICAS Y COMUNICACIÓN. [En línea]. <<http://www.adecec.com>> [Consulta: 22 de diciembre de 2012].

WEB PORTAL DE RELACIONES PÚBLICAS. Relaciones Públicas y Gestión de los Públicos en Eventos. [En línea].

<<http://www.rppnet.com.ar/organizaciondeeventos.htm>> [Consulta: 17 de diciembre de 2012].

WEB REVISTA UCIENCIA. Universidad de Málaga. Eventos. [En línea]. <<http://www.uciencia.uma.es/Eventos/>> [Consulta: 21 de diciembre de 2012].

Odotipos, sus fortalezas y limitaciones

Hermes Ulises Prieto Mora
ulemora@gmail.com

I. Resumen

610



Los consumidores son seres sensoriales que necesitan relacionarse con los productos desde ángulos innovadores, participar de la búsqueda y develación de la marca y la esencia de la misma. Por ello las marcas están dejando de ser un nombre que pretende evocar un producto y están convirtiéndose en promesas. Promesas de colores, formas, espacios, emociones, vivencias, status, experiencias, estilos de vida, sabores, olores, relaciones y otros elementos de reconocimiento diferencial.

Estas promesas se basan en el conocimiento de que el ser humano posee la capacidad de asociar sensaciones procedentes de los cinco sentidos y relacionarlas con conceptos e ideas, que a su vez generan sentimientos y emociones. Ésta es la base del marketing sensorial; una forma alternativa de hacer marketing, que apela a los cinco sentidos, a las emociones y sentimientos; al intelecto; porque se experimenta el mundo a través de los sentidos y es a través de éstos que entra el conocimiento en nuestro cerebro.

Dentro del marketing sensorial hay una rama que se encarga de trabajar con uno de los sentidos menos explotados por los profesionales del marketing: el olfato. De aquí surgen los odotipos; la identidad olfativa de las marcas. Este documento estudia brevemente su definición y función y hace un análisis de las principales fortalezas y limitaciones al momento de implementar esta estrategia de marketing sensorial.

Palabras clave: Odotipo, marketing sensorial, marketing olfativo, aromas, perfume.

II. Introducción

El uso fragancias para mejorar la interacción con los demás no es un tema nuevo; tratados de medicina con mas de 5000 años de antigüedad ya hablaban de la utilización de esencias en el lejano oriente para diversos fines. Los egipcios utilizaron aceites vegetales para efectos curativos, cosméticos y en la preparación de los cuerpos de los difuntos. Griegos y romanos daban gran importancia a las esencias aromáticas, y los árabes, en el siglo XI perfeccionaron el arte de la destilación de la savia de las plantas para obtener aceites esenciales.

Todos ellos conocían las propiedades de los aromas; ahora la ciencia sabe que un perfume puede evocar recuerdos tanto positivos como negativos y que sus propiedades son tan poderosas que incluso puede ser usado para tratar la falta de creatividad, de motivación, la carencia de concentración, los cambios de humor, la impaciencia y la apatía mental (mediante aromaterapia), entre otras tantas afecciones.

Este conocimiento hasta ahora cosmético y medicinal ha dado un giro importante en los últimos años debido a que los ejecutivos del marketing, en su eterna cruzada por crear experiencias de marca únicas y auténticas, están capitalizando la capacidad que tienen los olores de forjar lazos emotivos con personas, lugares y cosas. Así surge el concepto de odotipo; un estímulo olfativo que busca reforzar las marcas a través de fragancias, disparando recuerdos, emociones e imágenes mentales; creando así una asociación entre ese estímulo y una imagen determinada.

Pero, ¿realmente funcionan los odotipos?; esta pregunta será desarrollada a lo largo del presente artículo, describiendo la utilización de aromas como parte de la estrategia de comercialización de las empresas, mediante un estudio exploratorio que buscará determinar las fortalezas y limitaciones de esta rama del marketing sensorial.

III. El marketing sensorial

El consumidor actual está cansado de que le oferten productos desde los medios convencionales y que les hablen solo *vendiendo*; es decir, construyendo anuncios básicos. Los consumidores son seres sensoriales que necesitan relacionarse con el producto desde ángulos innovadores, participar de la búsqueda y develación de la marca y la esencia de la misma. Desean vivir experiencias personales cercanas a su imaginario.

Un ejemplo para ilustrarlo es el precio que se paga por tomarse un café en lugares diferentes y el valor que el cliente percibe de ese mismo producto en función de la experiencia de consumo. Podemos tomarnos un café por 1 euro en el bar de la esquina de nuestro domicilio pero pagamos 3 euros por tomar ese mismo café en un bar parisino o llevado al extremo, pagamos 5 euros por tomarlo en el café *Wagner* de la plaza San Marcos de Venecia. Queda claro que el café es el mismo y es obvio que no estamos pagando el café sino la experiencia que nos proporciona tomarlo en los diferentes lugares mencionados.

El marketing sensorial gestiona los recursos de la organización desde esta perspectiva. No vendemos productos, vendemos experiencias que hemos de gestionar y mejorar como herramienta para agregar valor y generar fidelidad en nuestros consumidores. La forma de lograr esta fidelidad es mediante la creación de espacios que produzcan emociones, que recuerden experiencias positivas, que conecten nuestro producto con el público y que le impresionen.

Este nuevo método de ofertar experiencias al consumidor, esta sustentado en la Teoría de los cinco sentidos (T5S), desarrollada por Norberto Álvarez Debans, que reconoce al consumidor como un ser penta sensorial y que analiza y clasifica cada producto por su valor sensorial,

facilitando así la construcción de acciones publicitarias que apunten a los centros del cerebro que procesan la información recibida desde los sentidos que mejor perciben al producto seleccionado para ser publicitado.

IV. Base psicológica del reconocimiento de aromas

Para comprender la importancia que tienen los sentidos como motores de experiencias, se debe analizar brevemente la psicología del consciente y del subconsciente, comprender cómo se generan las emociones y que relación tienen con el comportamiento humano.

Toda la información del entorno que rodea a las personas, es recibida a través de los cinco sentidos y siendo específicos, esta información llega al cerebro a través de impulsos electromagnéticos o vibraciones. La luz se proyecta en la retina y ésta descompone los colores en distintas frecuencias, enviando a través del nervio óptico toda la información al nódulo correspondiente del cerebro, donde se percibirá la imagen. El sonido hace vibrar el tímpano y transmite esta vibración a través de un complejo recorrido hacia el cerebro, donde también se almacena en el nódulo que le corresponda. Si este sonido va asociado a una imagen, la combinación se almacenará de forma electromagnética (a través de las neuronas) en otro nódulo y así sucesivamente.

Los datos que el cerebro almacena, separada o asociadamente, forman un complejo archivo de sensaciones almacenadas: Éstas irán enriqueciéndose a lo largo de la vida y por ello es posible recordar un lugar de veraneo bajo el estímulo de un olor, por ejemplo. Lo que ocurre es que además, el ser humano es capaz de combinar, a voluntad propia, toda esta información a través de su capacidad de imaginar, creando nuevas sensaciones y sintiendo lo que ellas le provocan.

La capacidad de imaginar y crear puede afectar de forma tanto positiva, como negativa y producir sentimientos y emociones agradables o desagradables. A mayor intensidad, o dicho de otra forma, a mayor frecuencia vibratoria, más se almacenarán en el subconsciente las emociones. El subconsciente cumple funciones vitales y es el organizador de todo el cuerpo: la memoria celular, la memoria genética, el control de las hormonas, los procesos biológicos, los instintos básicos. Todo ello pertenece a la memoria del subconsciente.

El subconsciente obedece en todo, en lo que provoca placer y bienestar y en lo que genera frustración y dolor, ya que al recibir las órdenes (procedentes de la imaginación y sus correspondientes emociones y sentimientos), pone en marcha los mecanismos físicos y mentales necesarios para que ello se realice. En el caso de los aromas, una vez que

un olor entra por el sistema olfativo, se desencadena un conjunto de sensaciones provocadas por el subconsciente que terminan produciendo emociones, recuerdos y momentos. La razón de ser de los odotipos.

613

UNIVERSITAT
JAUME I

V. ¿Qué son los odotipos?

...La gente puede cerrar sus ojos a la grandeza, a los horrores, a la belleza, y sus oídos a ciertas melodías o palabras mal sonantes. Pero no puede escapar del olor. El olor es hermano de la respiración. Junto con la respiración entra en los hombres, quienes no pueden defenderse de él; no si quieren vivir. Y el olor penetra al fondo de ellos, va directamente a su corazón y decide para siempre entre el afecto y el desprecio, el disgusto y el deseo, el amor y el odio. Quién domina el olor, manda en el corazón de los hombres (Suskind, 1985: 189).

Historicamente, los sentidos de la vista y del oído han sido los más utilizados por los comunicadores y publicistas para atraer la atención de posibles compradores, descuidando así, a los otros tres sentidos como herramienta de interacción con los consumidores. El marketing sensorial busca rescatar esos sentidos *olvidados* y hacer uso de ellos con el fin de lograr experiencias de compra más satisfactorias para las personas.

En el caso del olfato, el marketing ha desarrollado lo que se conoce como marketing olfativo y ha venido trabajando con odotipos. Al hablar de un odotipo, nos referimos a la identidad olfativa de una marca; es decir, a un estímulo olfativo que busca reforzar las marcas a través de fragancias, disparando recuerdos, emociones e imágenes mentales, creando así una asociación entre ese estímulo y una marca determinada.

De acuerdo a Kevin Bradford y Debra Desroches, en su artículo del año 2009 para el *Journal of Business Ethics: The use of scents to influence consumers: the sense of using scents to make cents*; el marketing puede trabajar con los odotipos a tres niveles, como producto, como técnica promocional y como ambientador de puntos de venta.

Cuando hablamos de un odotipo como producto (product scent), nos referimos a «aromas específicos desarrollados como productos con el objetivo de proveer fragancias para las personas o aromas en general a manera de ambientadores o desodorizadores¹» (Bradford y Desroches, 2009: 142). Es decir, la fragancia o el aroma es el producto en sí. «Esta categoría incluye a los perfumes, los ambientadores y otros productos similares²» (Bradford y Desroches, 2009: 143).

En el caso de odotipos como técnica promocional (marketer scent), se hace referencia a la «utilización de aromas para atraer la atención a

¹ La Traducción es mía.

² La Traducción es mía.

productos y servicios como parte de una técnica de promoción³» (Bradford y Desroches, 2009: 142). «Algunos ejemplos de esta categoría pueden ser el olor a carro nuevo de las concesionarias de coches, el aroma a pan horneado en una casa que está a la venta, o la estrategia llevada a cabo por *Verizon*, lanzando al mercado su teléfono móvil *chocolate*, utilizando un seductivo olor a chocolate en 33 puntos de venta en Santa Bárbara, California⁴» (Bradford y Desroches, 2009: 143).

Finalmente, el uso de odotipos como ambientadores de punto de venta (ambient scent) se refiere a «cualquier olor que no emana de ningún producto, pero que está presente como parte del ambiente de un punto de venta⁵» (Bradford y Desroches, 2009: 141). Un ejemplo de esta categoría puede ser el olor que se percibe *siempre* al entrar a determinada tienda.

Los mensajes que buscan transmitir los odotipos son de lo más variado, aromas que se traducen en lujo, limpieza, sofisticación, o fragancias naturales que buscan relajar a los clientes. El uso de esta técnica olfativa permite a los puntos de venta diferenciarse de sus competidores y satisfacer las expectativas de los mismos, al ofrecerles ambientes más completos.

VI. Fortalezas de los odotipos

La utilización de odotipos como estrategia de marketing está respaldada por una serie de estudios científicos que destacan las fortalezas y oportunidades del uso de aromas como técnica de venta. A continuación menciono algunas afirmaciones emanadas de estos estudios:

- «En promedio, cada persona respira unas veinte mil veces al día y con cada inhalación, existe la posibilidad de percibir un producto, debido a que el sentido del olfato no puede ser *apagado*⁶» (Stevens en Bradford y Desroches, 2009: 141).
- «El 83% de las comunicaciones comerciales a las que estamos expuestos a diario están hechas para atraer sólo a nuestros ojos [...] El 75% de las emociones que generamos todos los días se deben a lo que olemos, no a lo que vemos» (Lindstrom, 2005).

³ La Traducción es mía.

⁴ La Traducción es mía.

⁵ La Traducción es mía.

⁶ La Traducción es mía.



- «Recordamos el 1% de lo que palpamos, el 2% de lo que oímos, el 5% de lo que vemos, el 15% de lo que degustamos y, recordamos el 35% de lo que olemos» (Salvador en Lindstrom, 2005).
- «Cuando una persona huele algo, sus receptores de olor producen una reacción inmediata e instintiva⁷» (Vlahos y Zaltman en Bradford y Desroches, 2009: 142).
- «Con todos los otros sentidos, pensamos antes de responder, pero con el olfato, nuestro cerebro responde antes de pensar⁸» (Zaltman en Bradford y Desroches, 2009: 142).
- «Ninún otro sistema sensorial tiene esta conexión íntima entre las emociones y el aprendizaje asociativo⁹». (Herz en Bradford y Desroches, 2009: 142).
- «Los resultados sugieren que la satisfacción de los consumidores puede ser aumentada a través de la manipulación de los estímulos ambientales¹⁰» (Bradford y Desroches, 2009: 144).
- «Generalmente, los consumidores desarrollan y utilizan defensas para contrarrestar los estímulos de marketing que reciben en determinado lugar [...] algunas acciones obvias y deliveradas pueden ser el uso de bloqueadores de *pop-ups* cuando se navega en internet o cambiar de canal cuando se ve la televisión y aparecen anuncios [...] sin embargo, los consumidores no pueden reaccionar frente a los aromas como lo harían con cualquier otra forma de comunicación de marketing¹¹» (Bradford y Desroches, 2009: 146).
- «El uso de la técnica olfativa permite a los puntos de venta diferenciarse de sus competidores y satisfacer las expectativas, tanto extrínsecas (funcionalidad, eficacia...) como intrínsecas (búsqueda de placer, de teatralización...) de los consumidores» (Maille, 2002).

De las afirmaciones anteriores se puede resumir que la principal fortaleza del uso de odotipos contra otras estrategias de marketing convencional, radica en que el sentido del olfato no puede ser *apagado* por las personas, por lo que la *comunicación olfativa* de las marcas les llegaría en todo momento a los consumidores. Además de ello, el olfato, a diferencia de los otros sentidos, produce reacciones inmediatas e instintivas, por lo que se

⁷ La Traducción es mía.

⁸ La Traducción es mía.

⁹ La Traducción es mía.

¹⁰ La Traducción es mía.

¹¹ La Traducción es mía.

observarían comportamientos más auténticos por parte de los consumidores ante determinado estímulo olfativo, de tal modo que se podría descubrir el nivel de agrado que las personas sienten por determinado aroma. Finalmente, destacar el hecho de que gran parte de la comunicación publicitaria se dirige a la vista y al oído, con lo cuál se tienen un enorme campo de acción en el caso del olfato, sobre todo teniendo en cuenta la capacidad de almacenaje de aromas que poseemos.

VII. Limitaciones de los odotipos

Al momento de utilizar estrategias de marketing olfativo, hay que tener en cuenta una serie de limitaciones con que cuentan los odotipos; la primera de ellas radica en el impredecible impacto que puede tener una fragancia en el consumidor final, debido a que el atractivo de una esencia, como el atractivo del arte o la música, es altamente subjetivo. Además de que como se ha dicho, los aromas tienen la capacidad de enlazarte con sentimientos y emociones, por lo que si el recuerdo que te trae determinado aroma no es positivo, la estrategia de marketing olfativa estaría siendo contraproducente. Una segunda limitación de los odotipos hace referencia al problema generado por la saturación de aromas. Imaginemos un punto de venta en el que los productos en sí desprendan diferentes aromas, como una panadería o una florería; incluso una perfumería. El odotipo insertado en el punto de venta sería mezclado con el resto de esencias presentes en el lugar, con resultados impredecibles. Ligado a este ejemplo, encontramos la dificultad de utilizar odotipos en determinados negocios, como los restaurantes, donde el olor predominante es el de la comida y el uso de aromas externos a la preparación de los alimentos, limitaría o confundiría el atractivo olfativo de estos espacios.

Finalmente, una limitación importante de los odotipos es cómo determinar su eficacia al momento de utilizarlos; ¿cómo puede una empresa que usa odotipos verificar que realmente fue la fragancia la que ayudó a incrementar sus ingresos? Además de preguntar directamente a los consumidores si se sintieron estimulados por el uso de aromas, revelando con ello la estrategia de marketing sensorial utilizada, ¿hay alguna otra forma de medir su eficacia? Cabe señalar, sin embargo, que hay algunos autores que afirman que el impacto de una fragancia es completamente mensurable. «Un estudio indica que el 84% de las personas se mostró más dispuesta a comprar zapatos, o los encontró más atractivos, cuando se encontraron en una habitación aromatizada. En el mismo estudio, se encontró que las personas pagarían entre un 10 y un

15% más por el producto¹²» (Lindstrom en Bradford y Desroches, 2009: 143). «En un casino de Las Vegas, un área aromatizada generó un 45% más de ganancias que el resto de las áreas sin aromatizar» (Hirsh en Bradford y Desroches, 2009: 143). En el ejemplo más extremo encontramos que «una empresa dedicada al marketing olfativo afirma que cualquier estrategia de marketing olfativo llevada a cabo por ellos, puede incrementar las ventas al menos lo suficiente como para cubrir el costo de la inversión para llevar a cabo dicha estrategia, de lo contrario te regresan tu inversión¹³» (Ravn en Bradford y Desroches, 2009: 143).

VIII. Algunos ejemplos de uso de odotipos

Para mostrar en la práctica cómo se pueden usar estrategias olfativas para mejorar la experiencia de venta de un producto o servicio, a continuación menciono algunos ejemplos de empresas que han encontrado en los odotipos una interesante forma de comunicarse con sus consumidores:

Hoteles *Starwood*:



Figura 1. Imagotipo de Starwood Hotels

Starwood es una de las cadenas hoteleras y de ocio más grandes del mundo, sus marcas incluyen los hoteles *Sheraton*, *Westin Hotels*, *W Hotels*, *St. Regis Hotels & Resorts*, *The Luxury Collection*, *Le Méridien*, *Four Points by Sheraton* y *Aloft Hotels*. Y cuenta con 847 hoteles en 100 países, lo que le otorga la asombrosa cantidad de 258,000 cuartos de hotel alrededor del globo.

De acuerdo con la vocera de *Starwood*, Nadeen Ayala, la cadena de hoteles descubrió, durante una enorme iniciativa de reposicionamiento y reconstrucción de marca, numerosos estudios que conectaban los olores con la memoria, que la inspiraron a comenzar a experimentar con el impacto olfativo. «Pensamos ¿por qué no crear una experiencia memorable en la que el viaje no sea sólo una transacción, usando fragancias sutil y delicadamente?, así, desarrollamos un perfume único para cada una de nuestras marcas de hoteles que mejor se ajustara a su

¹² La Traducción es mía.

¹³ La Traducción es mía.

posicionamiento. Aún estamos apenas destapándolo, pero la respuesta de los consumidores ha sido tremenda. Hemos recibido tantas llamadas de consumidores queriendo comprar la fragancia *White Tea* de nuestros hoteles *Westin*, ¡que nos llevaron a iniciar nuestra propia línea comercial!»

Pedigree



Figura 2. Imagotipo de Pedigree

Pedigree es una marca parte de la familia *MARS*, una empresa global con participación en varias categorías de productos y con presencia en los 5 continentes. Como parte de una estrategia de reposicionamiento en el mercado asiático, específicamente en el mercado indio; la marca *Pedigree* llevó a cabo en enero de 2002 una estrategia de mercadotecnia olfativa en sus puntos de venta en supermercados de Nueva Delhi, Bombay, Calcuta y Kanpur. Para ello, colocó pegatinas con aroma a comida de perro frente a supermercados y tiendas de mascotas para que los animales instasen a sus dueños a entrar a comprar; los resultados fueron increíbles; «2 de cada 3 perros entraban a nuestras tiendas» afirma el director de marketing para Latinoamérica de *Pedigree*.

Kopenhagen



Figura 3. Imagotipo de Pedigree

Kopenhagen es una empresa brasileña dedicada a la comercialización de chocolates, dulces y confites que cuenta con más de 300 productos en el mercado brasileño; con más de 180 puntos de venta propios en Brasil y con cerca de 900 empleados directos, es, sin duda alguna el líder del mercado chocolatero carioca.

En agosto de 2004, como parte de su campaña institucional *Eu só quero Chocolate*, instaló en 10 calles del primer cuadro de la Ciudad de *São Paulo*, aromatizadores que cada determinado tiempo emitían al aire la

esencia de su producto estrella *Nhá Benta*, creando una identidad olfativa, asociando la marca de su producto a un determinado aroma, estimulando así, su consumo. Los resultados de dicha estrategia nunca se hicieron públicos, pero a juzgar por la utilización de carros alegóricos aromáticos en el carnaval de Río de Janeiro en 2005 y 2006, parece que la marca encontró en esta estrategia una rentable forma de acercarse a sus clientes.

IX. Conclusiones

Hace algunas décadas, cuando no era común poner música en los puntos de venta minoristas, podría ser que los dueños de los establecimientos se estarían haciendo las mismas preguntas que nos hacemos ahora con los odotipos: ¿por qué hacer esto? ¿a los clientes les gustará? ¿qué efecto tendrá? En la actualidad, una tienda sin música se siente incompleta y son cada vez más las ocasiones en las que entro en algún negocio y percibo determinado aroma cada vez que entro a ese lugar.

Muchas empresas están utilizando ya fragancias para mejorar la experiencia de compra de los clientes; muchas de ellas sin darse cuenta incluso de que lo están haciendo; utilizando inciensos o aromatizadores para que sus puntos de venta simplemente *huelan bien*, desconociendo el potencial de conexión con los clientes que se esconde tras cada inhalación al interior de su establecimiento.

Todavía hay mucho por descubrir dentro del mundo del marketing olfativo, hay incluso algunos retos legales y dilemas éticos a los que los creativos publicitarios tendrán que enfrentarse al momento de utilizar odotipos. Lo que es un hecho es que el marketing sensorial está dejando de ser una parte aislada de la mercadotecnia para convertirse en un gran aliado de las empresas, y sin duda, hemos recordado que se puede apelar a los consumidores no únicamente a través de la vista y del oído.

Las posibilidades son ilimitadas, odotipos para líneas aéreas, que hagan que los usuarios de los aviones se sientan relajados y tranquilos; odotipos en cadenas hoteleras que mejoren el descanso de los huéspedes, agencias de viajes que te transporten a lugares paradisiacos gracias a un par de gotas de aceites esenciales en el aire acondicionado del negocio o esencias en academias de idiomas que permitan a los estudiantes concentrarse más y ser más receptivos a la información, son solo algunos ejemplos que se me ocurren para esta estrategia del marketing sensorial.

X. Bibliografia

BRADFORD, KEVIN y DEBRA DESROCHES (2009): «The use of scents to influence consumers: the sense of using scents to make cents», *Journal of Business Ethics*, 90, 141-153.

LINDSTROM, MARTIN (2005): *How to build powerful brands through touch, taste, smell, sight and sound*, Free Press, New York.

MAILLE, VIRGINIE (2002): « l'influence des odeurs sur le consommateur : le niveau de recherche de sensations et le comportement exploratoire comme variables moderatrices », *Universidad de Niza*.

SUSKIND, PATRICK. (1987): *El perfume*, Seix Barrail, Barcelona.





Filologia

Cajun Vernacular English. A Study Over A Reborn Dialect.

Raúl Pérez Ramos

Welsh Language Maintenance in Education Media.

Miguel Angel Pitarch Santos

Kinesics in Multimodal Communication: the Main Uses of Head Movements.

Lorena Ripollés-Mur

English and Leetspeak: A Step Towards Global Nerdism?

Juan María Tellería

Revistas *Postismo* y *La Cerbatana*, inicio de la poesía de vanguardia en la posguerra española.

José Rafael Mesado Gimeno

El epistolario de Max Aub y Antonio Soriano (1959-1971): un acercamiento a la literatura española en el exilio.

M^a Isabel Tudón Martínez

Anàlisi pragmaestilística de columnas periodístiques: aplicacions a l'ensenyament secundari.

Sergi Serra Adsuara



Cajun Vernacular English A Study Over A Reborn Dialect

Raúl Pérez Ramos
al088623@alumail.uji.es

I. Abstract

624



Cajun English is as dialectal variety of English spoken in the western areas of Louisiana which shows a strong influence of French language. It appeared a century ago when French speakers were forced to change their language to English. Yet, after the 1950s and because of racial segregation (Dubois and Horvath, 1999) and a political standardization of English language as the main language for American speakers this dialect was about to disappear. Despite this fact, the current situation of Cajun English is positive in the sense that it has been recovered by the youngest generations of speakers, who are proud of being Cajun.

The aim of this paper, thus, is to present the linguistic and social characteristics of Cajun Vernacular English. Concerning language, it presents peculiarities such as i) the elimination of final consonants, which involves grammatical consequences in the conjugation of verbs, ii) a reduction or absence of glides in the four long stressed vowels (Thomas, 2004), iii) a heavy nasalization of vowels, iv) the dropping of the aspirated consonant aitch and the replacement of interdental fricatives by stops, producing what is called “the paradigm ‘dis, dat, dese, dose’” (Rubrecht, 1971) among others. Concerning social characteristics, this paper explores the reasons why this dialect is mainly used for tourism purposes as stated by Dubois and Hovarth 2003.

Paraules clau: Cajun Vernacular English, Louisiana, French, segregation, phonology

II. Introduction

The Oxford Dictionary defines the term dialect as “a regional variety of language distinguished by features of vocabulary, grammar and pronunciation from other regional varieties and constituting together with them a single language”. There are a great number of dialects in the English language and the reasons which make them unique are very different. Cajun Vernacular English is a variety of English included within Southern American English dialects, sharing some of their variables but with a great influence from French language, which makes it distinctive from the rest of southern dialects. French language was brought to Cajun speaking areas by Acadians who moved to Nova Scotia –Canada- when the British took control of their lands around 1765 (Dubois and Harvorth, 2004: 407). Until the beginning of the twentieth century, French was the only language spoken at home by the descendants of French speakers, but English became progressively more used, and Cajun English appeared as a result. In three generations the dialect became widely used but ridiculed, then refused by their speakers, which made it almost disappear, and finally rescued by the youngest generations who feel Cajun as part of their own identity. This article deals with the characteristics of Cajun

Vernacular English and the reasons which led to what has been called ‘the Cajun Renaissance’.

625

III. Historical Background

The Cajun speech community covers the Gulf Coast from Texas to Mississippi but it is mainly concentrated in the small rural towns of southern Louisiana, being Lafayette its metropolitan center (see Appendix 1). Cajuns are the descendants of Acadians from Nova Scotia, Canada, who went to French Louisiana around 1765 when the British took control of their lands. In Louisiana they contacted with other French speaking populations as well as people who spoke other languages. The British purchased French Louisiana in 1803 and despite English became the official language of the state in 1812, Cajuns continued speaking French as their first language. They lived – as many continue to live today – in small towns and most of them were poor and had little education. Although some French descendants were considered as equal citizens, Cajuns were often ridiculed and made the butt of jokes.

In the 1930s English was the sole language of education in Louisiana, but it was not used in the Cajun communities. In addition, they did not learn English properly because most Cajun speakers attended school irregularly or left it early. English may have been the language in classroom, but French was the language of the streets. “It is this generation, people who are now sixty years or older who were forced to change their language and became the original speakers of the dialect we have labeled Cajun Vernacular English” (henceforth CajVE) (Dubois and Horvath, 1998a: 269), providing the linguistic source for succeeding generations. However, when the USA entered in World War II, Cajun English suffered an important decrease. People who joined the army were already bilingual or semi-bilingual due to the effort of Louisiana state government to enforce the speaking of English. After the WWII, the social changes that appeared had great influence in CajVE speakers. Children who had grown up in French-speaking homes began to have better learning of English than their parents, attended school more regularly and became wealthier. Many of this generation of speakers started to refuse French as a language in order to avoid the negative stereotypes associated with being a Cajun speaker and adopted American cultural ways. They began to use English at home and even the bilingual speakers abandoned French (Dubois and Horvath, 1999: 292).

Decades later, Cajun was only spoken by old people and middle generations rejected it completely. As a consequence, young generations suffered a sense of loss of Cajun culture and began to recover it. This process has been called the Cajun Renaissance. Nowadays, Cajun has an unprecedented status among their former original speaking territories but also among outsiders. Tourists are attracted by Cajun food, music and



festivities, having also the support from the local government. However, bilingualism has almost disappeared and it is very unlikely to retrieve.

626

As not all Cajuns identify themselves with Cajun English, we can determine CajVE as an “ethnolect”, particularly because that term seems to describe a speech community that changes its language of everyday communication to the politically dominant language, in this case English, and it is also a source of the language shift process that occurred. (Dubois and Horvarth, 2004: 408)



IV. Linguistic characteristics of CajVE

There are two main phonological characteristics in CajVE. The first one is the elimination of final consonants. CajVE speakers do not pronounce most of the final consonants and they also drop some of the final consonants clusters [nd, st, lm]. This occurs not only in monomorphemic words but also in bimorphemic. CajVE speakers delete the final [t] in late or rent, [d] in hand, food or wide, [θ] in both, [r] in together, [l] in school or simple, and both final [r] and [k] in New York, making the [rk] cluster disappear. There are also more important final absences, like final [v] in twelve, [s] in house or fence, [n] nine, [m] mom, [f] life and even the absence of [ʃ] in fish. This phonological rule has an important consequence in grammar: final consonants which are also morphological markers are deleted at the word-ends. There will be further explanation on this matter in the following sections.

The second phonological characteristic is the reduction or absence of glides in the four long stressed vowels [i], [e], [o] and [u] in CajVE, similar to Southern English with the difference that stressed vowels and diphthongs are not prolonged (Thomas, 2004:303-304). The vowel [i] is pronounced in words such as me, street, and read with [i:], the vowel [e], as in way, make and take is pronounced with [e:]. The [o] in words such as know, both, and over, and the [u] in food, school, and two, are also realized as monophthongs [o:, u:] respectively. Mid vowels [o, e] are monophthongized more frequently than high vowels [i, u]. The diphthongs [ai], [aʊ] and [ɔi] become monophthongs. Words with [ai] like fire, price or prize and with [aʊ] like mouth or power are pronounced with [a:], and also words with [ɔi] like choice or oil lose their glide and become monophthongs pronounced with [ɔ:].

Those two characteristics make CajVE qualitatively distinctive from Southern English as a separate dialect, and specially from American English. Other phonological features of CajVE include heavy nasalization of vowels ([b] nasalization in Alabama), the non-aspiration of [p', t', k] in word-initial position preceding a stressed vowel (*pat*, pronounced like *bat*) or [r, l, w, j] (*plant, table* and *car*), [h'] dropping (*hair* pronounced like *air*) and the replacement of interdental fricatives [θ, ð] by stops [t, d]. As

Rubrecht (1971: 152) points out: “the paradigm ‘dis, dat, dese, dose’ is well-known in Louisiana to describe how Cajuns talk”. Although there is not clear how the substitutions of those possessive determiners came “one fact is fairly clear, all of them are stigmatized” (Dubois and Harvorth, 2004: 411).

As it was pointed above, the phonological elimination of final consonants has grammar consequences. The present tense marker in the third person singular (-S) disappears e.g. ‘He gave me six’. ‘She go with it’. And there is also an absence of the past tense morpheme (-ED) in weak verbs e.g. ‘I stay two month’, ‘She wash my face’. Furthermore, CajVE has a high rate absence of the auxiliary of the verb to be in the third person in singular (IS), the second person singular and plurals (ARE) e.g. ‘She pretty’, ‘He gonna meet her’, ‘What we doing?’, ‘You supposed to know that’. Figure 1 represents the percentage of these grammatical features that CajVE speakers do, distinguished by age and their mother tongue.

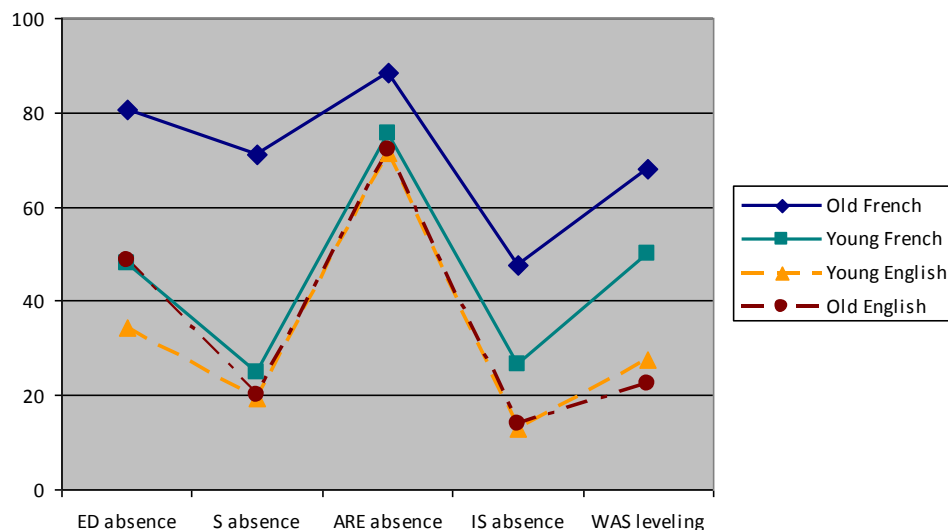


Figure 1. Percentage of occurrences of all variables according to four speaker groups (taken from Dubois and Horvath, 2003:40)

As we can see, the grammatical features above mentioned occur in many occasions, being the older generations who are original speakers of French the ones who use this kind of features more frequently. The “ARE absence” is the most usual in CajVE occurring more than 70% of occasions.



V. Social characteristics of CajVE

Cajun English is nowadays recognized as an essential part of Cajun culture and preserved by local institutions. In 1968 Louisiana was declared officially bilingual, French was declared mandatory in high schools and the state established institutional relations with other francophone nations. Cajun speakers born after the 1970s are influenced by the Cajun Renaissance, they are proud to be Cajun and have also obtained important economic benefits due to the expanding tourism. However, the fact that Cajun is displayed mostly to outsiders reinforces the use of English as the official Cajun language, despite that French is the original language of Cajuns, changing the way in which Cajuns sound like. There is a clear separation between old generations of Cajuns and the youngest ones and, what is most surprising of all, between genders. As it was concluded by Dubois and Harvoth “young men return to the CajVE forms used by their grandparents’ generation, while young women generally use the standard variants introduced by the middle-aged speakers. We have called this change led by young men in the direction of the former stigmatized and stereotyped CajVE variants ‘recycling’” (Dubois and Harvoth 1999:292). Figures 2 and 3 show the clear difference in the pronunciation of dental stops between men and women.

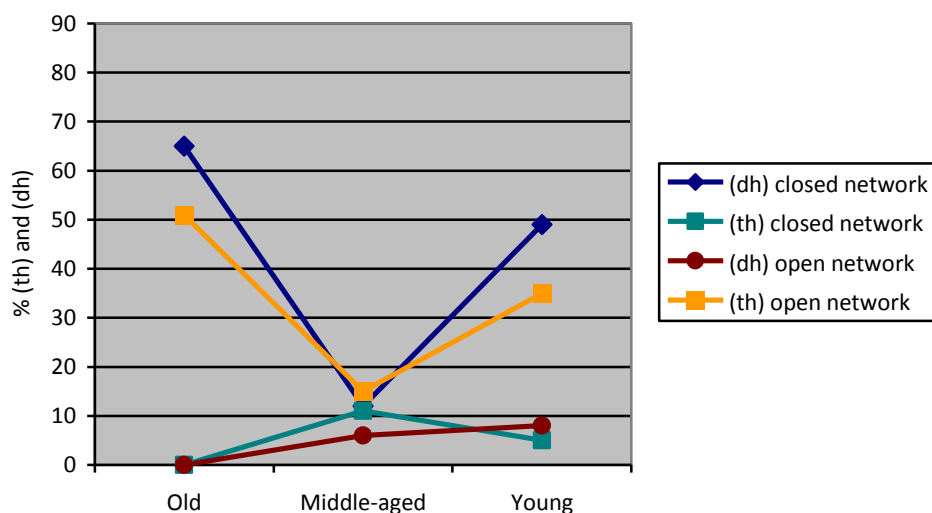


Figure 2. Percentage of Cajun variants among the three age groups. Dental stops among women (taken from Dubois and Horvarth, 1998b:254)

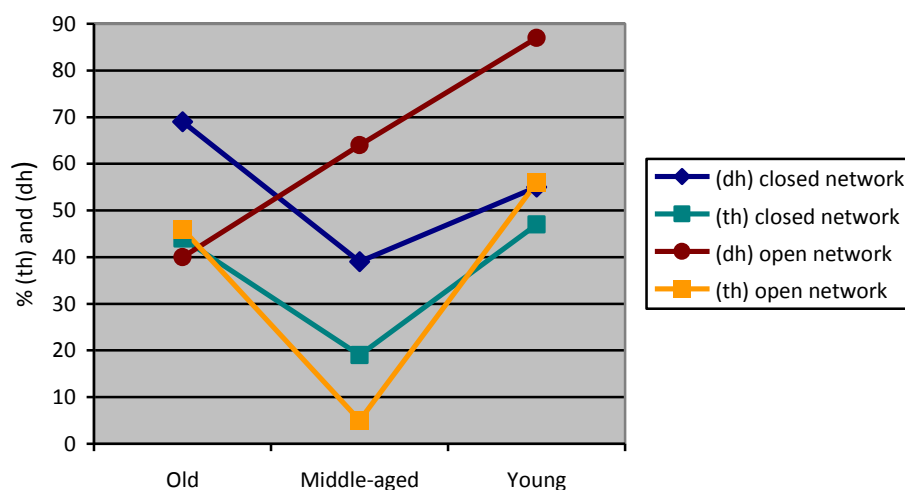


Figure 3. Percentage of Cajun variants among the three groups. Dental stops among men (taken from Dubois and Horvarth, 1998b:254)

The main reason for this is that the Cajun Renaissance affects traditional male activities such as boating, fishing, hunting or the traditional “courir du Mardi Gras”, in which few women take part. Other important activities in Cajun culture like music and cooking are also mainly part of the male culture.

VI. Discussion

Undoubtedly, the political institutions of Louisiana had a key factor in the Cajun Renaissance, not only because they comprehended it as a part of their cultural heritage but also an economical opportunity to attract tourists. If it wasn't for them, the segregation could have been the death of the dialect.

The relatively short history of sociolinguistics has shown that it is possible a combination of the commitment to the objective description of sociolinguistic data and also a concern for social issues. It is crucial for an endangered dialect that linguists have a proactive attitude towards the data they are studying.

Walt Wolfram and Natalie Schilling-Estes studied Ocacroke English, the dialect from Ocacroke Island, in North Carolina. This small island was relatively isolated for over two and a half centuries, and to this day is only accessible by ferry. This isolation produced a dialectal variety commonly known by the pronunciation of the diphthong [ay] as [ɔy]. In fact, their speakers are referred to as high tiders or “hoi toiders” because of their pronunciation of high tide as “hoi toid”. In this case, the isolation that developed this dialect was geographical, not segregational, but it has similar traits with Cajun English. First of all, the influence of outside visitors has changed the dialect for the younger generations, who don't



share the frequency of these phonological characteristics, and second of all, native older inhabitants are proud of their dialect and tend to exaggerate its most recognizable traits. Tourists tend to express curiosity for the dialect and it is known by them as one of the defining cultural elements of the island (Wolfram and Schilling-Estes, 1995).

Seeing that the dialect was about to disappear, the investigators concluded that they needed to inform about this endangered dialect to the widest audience possible. This was summarized in what was called the principle of linguistic gratuity (Wolfram 1993b):

Investigators who have obtained linguistic data from members of a speech community should actively pursue positive ways in which they can return linguistic favors to the community.

Thus, they had the obligation to document the dialect in a proper way, but also to raise the level of consciousness within and outside the community. This was transformed in the creation of several institutions for maintaining and preserving the dialect (the Ocacroke Preservation Society, the Ocacroke School and The Outer Banks Museum), tape recordings with extracts of real Ocacroke speech, a book about the dialect, t-shirts with typical phrases of Ocacroke and a documentary entitled 'The Ocacroke Brogue', among other things.

Wolfram and Schiling-Estes have taught us with this approach that linguists are obligated to have a proactive attitude towards an endangered dialect, which must be considered by the whole community as important as the rest of the characteristics of their cultural heritage.

Being now a dialect that is getting progressively attached to tourism activities in the western areas of Louisiana, the future of Cajun Vernacular English may not be bright. Therefore, a similar campaign like the one for Ocacroke English should be portrayed for CajVE in the long future in order to preserve this unique way of speech taking the work of Wolfram and Schiling-Estes as a model.

VII. Final remarks

In less than a hundred years, Cajun English appeared as a dialect, it was about to disappear due to the segregation made towards their speakers and it has been recovered by the youngest generations, those who feel CajVE as part of their identity. Cajun English has unique phonological and grammatical characteristics that make it quite different from the rest of Southern American English dialects. Social characteristics are also determining and obligatory to define the dialect nowadays because when CajVE was recently recovered, the English language was considered the defining language of Cajuns instead of French due to



tourism purposes, which changed the way Cajuns sound like and in what contexts is the vernacular used. As many men than women work in the tourism associated with Cajun culture, male speakers have developed CajVE in a stronger way. Cajun English has developed its own innovations not by migration movements or by being in contact with native speakers of English but by institutional decree.

Being now a dialect attached to tourism purposes, the future of CajVE is not clear in the long term. The work of Walt Wolfram and Natalie Schiling-Estes shows the measures that linguists should take for an endangered dialect based on their of principle of linguistic gratuity, teaching the speech community the importance of a dialect for their cultural heritage.

VIII. Selected references (MLA citation)

DUBOIS, SYLVIE and BARBARA HORVATH (2004). "Cajun Vernacular English: phonology." In Bernd Kortmann and Edgar W. Schneider (Ed). *A Handbook of Varieties of English: A Multimedia Reference Tool*. New York: Mouton de Gruyter.

_____ (2003). Verbal morphology in Cajun Vernacular English: A comparison with other varieties of Southern English. *Journal of English Linguistics* 31: 1-26.

_____ (1999). When the music changes, you change too: Gender and language change in Cajun English. *Language Variation and Change* 11: 287-313.

_____ (1998b). Let's tink about dat: Interdental fricatives in Cajun English. *Language Variation and Change* 10.3: 245-261.

_____ (1998a). "From accent to marker in Cajun English: A Study of dialect formation in progress". *English World-Wide* 19.2: 161-188.

RUBRECHT, AUGUST (1971). Regional phonological variants in Louisiana speech. PhD. dissertation, University of Florida.

THOMAS, ERIK R. (2004). "Rural Southern White Accents." In Bernd Kortmann and Edgar W. Schneider (Ed). *A Handbook of Varieties of English: a multimedia reference tool*. New York: Mouton de Gruyter.

WOLFRAM, WALT and SCHILING-ESTES, NATALIE. (1995). Moribund Dialects and the Endangerment Canon: The Case of the Ocacroke Brogue. *Language* 71.4: 696-721

WOLFRAM, WALT (1993). Ethical considerations in language awareness programs. *Issues in Applied Linguistics* 4. 227.

APPENDIX 1

632

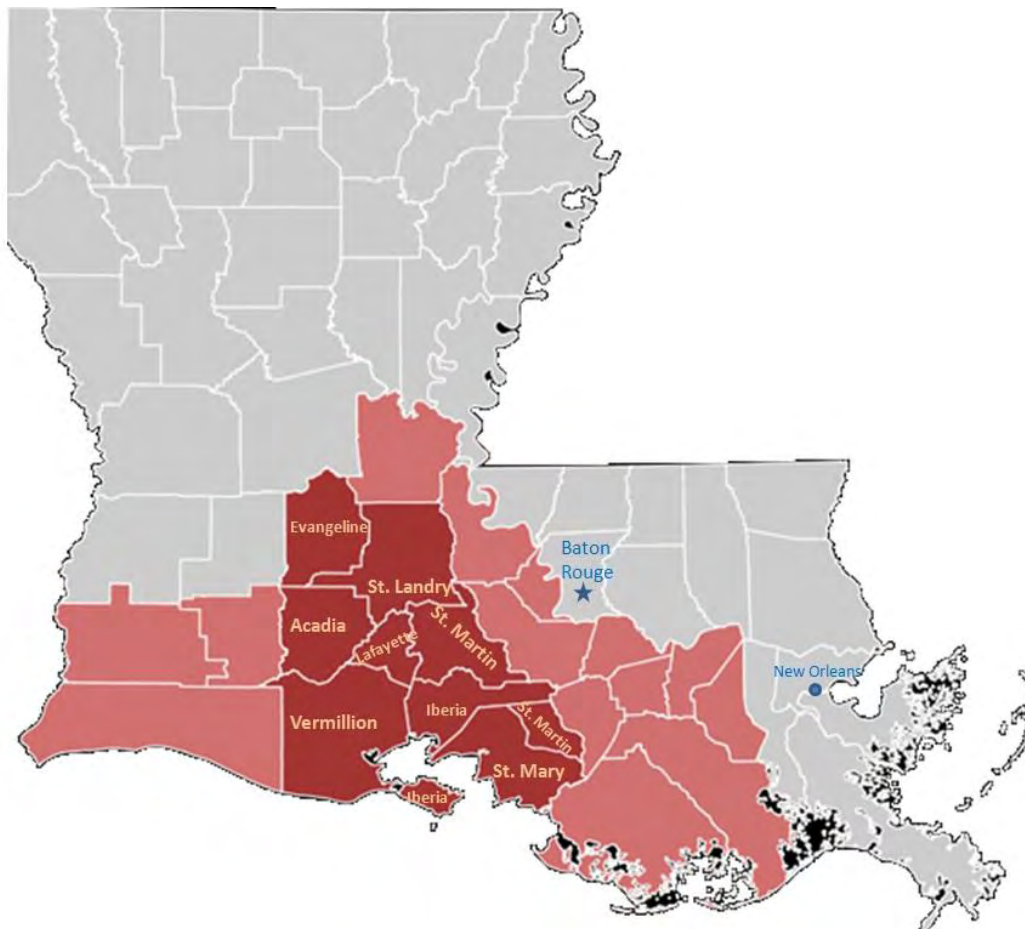


Figure 1. Map of the State of Louisiana. In red the 22 parishes in Southern Louisiana that belong to the Acadian Region with the "Cajun Heartland USA" subregion in a darker shade.



Welsh Language Maintenance in Education Media

Miguel Angel Pitarch Santos
woner84@hotmail.com



I. Abstract

The aim of this paper is to show the way Welsh language is established nowadays in Wales in terms of education and media taking into account several aspects such as newspapers, radio or television. In order to clarify how the maintenance is made I have studied the evolution of the already mentioned aspects. Consequently this led me to the fact that although the number of Welsh speakers is not very high the language has a strong environment which supports it and makes Welsh grow day by day.

Keywords: Wales, Celtic languages, Welsh language, maintenance, minority language, Cymro, BBC radio Cymru, S4C.

II. Introduction

Minority languages have always been a concern for many linguists and researchers. According to the *European Charter for Regional or Minority Languages*, minority languages mean languages that are “traditionally used within a given territory of a State by nationals of that state who from a group numerically smaller than the rest of the State’s population; and different from the official language(s) of that state”. Out of the 6.000-7.000 languages spoken worldwide, a high number of them are considered minority languages in every country in which they are spoken, many of them considered also to be official. Occasionally some of them are marginalized within their nation for a number of reasons. Firstly, the small number of speakers of a minority language creates instability in the maintenance of such language. Secondly the lack of support by the government in terms of policy and education is also considered a factor that harms the maintenance of a minority language. In Europe there are many minority languages spoken by millions. For instance, Catalan language is the most important minority language spoken in Spain and one of the most spoken in the EU (European Union). There are even more Catalan speakers than Irish or Maltese speakers. The maintenance of minority languages is one of the aspects that many experts try to study in order to find the most relevant facts that make it happen. According to Edwards (2010) the maintenance of a minority language depends on the linguistic power that the neighbour language(s) has. This article focuses on one minority language in particular, the Welsh language. I chose to make a study on this language because, to my view, a high amount of people do not even know that in Wales there is an old language that has been spoken for centuries and that is achieving a high status step by step. I attempt to dissect the maintenance of Welsh in terms of education and media in order to show the importance of this language and also to claim, within my possibilities, its maintenance and its status.

III. Historical Background

According to Graham Root (source Linguata webpage) there are six Celtic communities language today: Irish, Breton, Scottish Gaelic, Cornish, Manx and Welsh. This group of languages belong to the Indo-European language family and it comes from older forms known as proto-Celtic which were spoken by tribes across Europe in the Iron Age. This is also classified into two sub-groups: Brythonic and Goidelic; Welsh, Breton and Cornish belong to the Brythonic while Irish, Scottish Gaelic and Manx belong to the Goidelic.



Breton is currently being spoken in parts of Brittany, however, most of the speakers are also able to speak French. As many of the Celtic languages, the percentage of Breton speakers had fallen down over the past decades from around 1.000.000 speakers in 1950 to only 200.000 in the last decade. Regarding Cornish, this language was spoken widely in the region of Cornwall for centuries before the arrival of the predominant English language, nowadays there has been a decreasing of the number of speaker of Cornish although a revival of the language has been carried out for the past years. As for Irish, this language is the most speaking Celtic language nowadays with nearly 2.000.000 millions of speakers in the Republic of Ireland and considered an official language by the European Union. Scottish Gaelic is not as strong as Irish, the language is native in Scotland and there has been a decline for the past decades that has left the language with a tiny number of speakers, although several linguistics are carrying out a revival of the language. In the case of Manx, this Celtic language is being spoken in the isle of Man but unfortunately there are no more native speakers since the last one passed away in 1974, despite this another revival effort is being carried out.

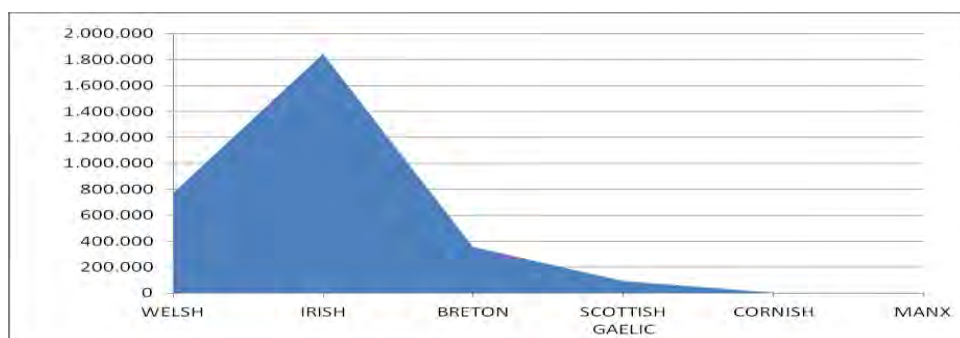


Figure 1. Percentage of speakers of the 6 Celtic languages currently existing (data taken from Celtic FAQ's webpage)

As the figure 2 shows, Irish is the one with the higher amount of speakers followed by Welsh, Breton and Scottish Gaelic do not have many speakers currently while Cornish and Manx are practically disappearing. All these languages have in common that there are several revivals at different

stages being carried out in order to increase the number of speakers of each one.

As for the one concerning this paper, Welsh is the only one of the currently existing Celtic languages that has been the longest in the British Isles. The earliest known forms of Welsh come from the 6th century although there are not many examples that remain nowadays due to its antiquity. Just a few texts in the form of poetry have survived from the Old Welsh language. However, it is easier to find more examples in form of poetry and stories from the Middle Welsh. In addition, it was in the 16th century when Welsh had some of the most important developments such as the appearance of the first printed book or the publication of a grammar book. Although there was a huge increasing in the usage of the language in the 18th and 19th centuries, Welsh language started to have, little by little, a decreasing number of speakers of the language due to the expansion of the industry that brought to the country lots of English workers. Moreover, the government wanted to conduct its official business in English when Wales was colonized by England. However, in the last decade the decreasing stopped because of the pressure generated by some organizations who wanted to preserve the language at any price. In addition, the census to verify the number of speakers takes place every decade.

Percentage of Welsh speakers

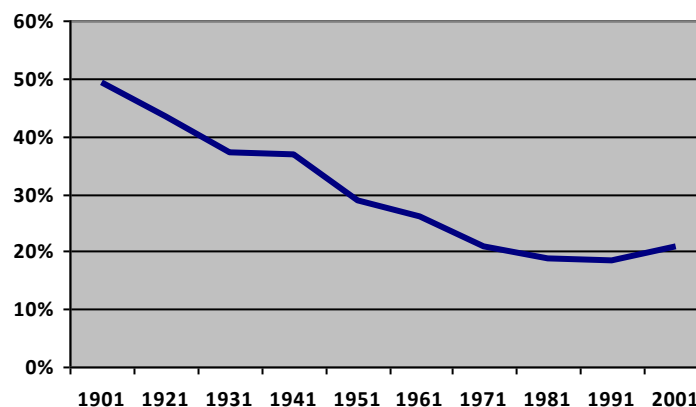


Figure 2. Percentage of Welsh speakers between the years 1901 and 2001 (data taken from [clickon.wales.org/Wales factfiles](http://clickon.wales.org/Wales/factfiles) webpage)

As the figure 2 shows, there has been a regular decreasing of Welsh speakers in the last century but there finally was an increasing in the last census which confirms that the effort made by the organizations had a positive effect.

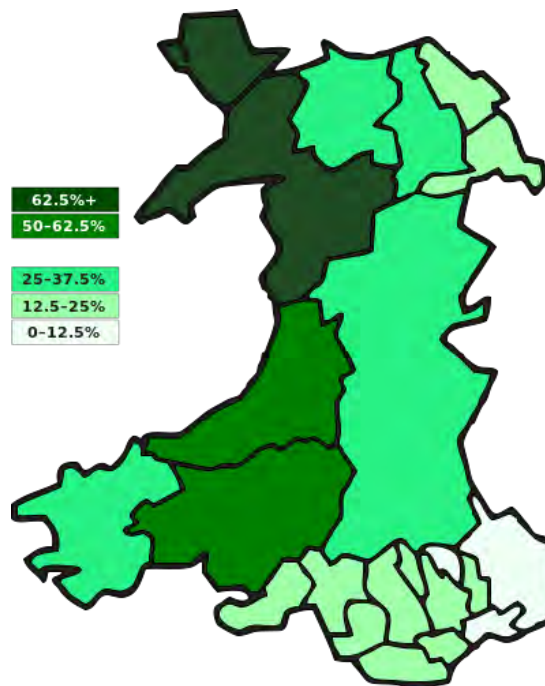


Figure 3. Map of Wales with the percentages of Welsh in different regions (data taken from Welsh Language Commissioner webpage)

As the figure 3 shows, most of the Welsh speakers are placed in the north-east of the country while in the boundaries with England the number of speakers decreases considerably. However, the purpose of this paper is not to analyze the demographic reasons of the language but to analyze the preservation of Welsh. The ways in which this preservation is made nowadays along with its evolution are further developed in this article in terms of education and media.

IV. Welsh language in terms of education

The Welsh language was vanished from education in 1870 by the Education Act of that year (Cameron 2001). Otherwise, in the 20th century Welsh was restored as a language in terms of education. On the one hand, the first primary school was established in 1939 in a region with a high amount of Welsh speakers, although it was not supported by public funding until the opening of a school in Llanelli in 1947 (source BBC Homepage Wales Home Education webpage). On the other hand, the first secondary school was opened in 1956 and by 1960 pupils from a non-Wales speaking region were sent to schools where Welsh was being taught because it was assumed that those schools had better results in examinations by the students who attended there (source: BBC Homepage Wales Home Education webpage).



Therefore, there were 28 primary schools in English speaking areas in 1960 in Wales and there was an important increase in 1980 where the number of schools grew up to 67 (Williams 1992). Already in 1990, Welsh became a compulsory subject for all students at the age of fourteen (source: clickonwales.org webpage) and, depending on the circumstances, in 2000 we could find primary schools that taught the Welsh as a main language or as a secondary language. That fact, leads us to a number of almost 470 schools that are Welsh-medium or bilingual out of 1,600 schools that currently exist in Wales. Concerning the secondary level, there has been also an important increase of schools in terms of teaching Welsh; in 20 years the number went to 42 to 55 (source: clickonwales.org webpage). In the following years is expected to be more schools that take Welsh as a second language to take in consideration in the learning process.

V. Welsh language in terms of media

Wales has a few newspapers publishing in Welsh language, but it took a long time to have the variety of Welsh newspapers that are being printed nowadays. According to The National Library of Wales (Source LLGC webpage), the very first magazine that got published in Welsh language took place in 1735 as an attempt to maintain the interest of people in Welsh. Unfortunately, *Tlysau yr hen oesoedd* only lasted one issue. It was not until 1770 when another Welsh journal appeared, along with another three, during the eighteenth century but none of those lasted long. In addition, the first weekly newspaper that got published was named “Seren Gomer” in 1814 (Source LLGC webpage) but ended his publishing after 85 issues due to the tax of the paper made for the newspaper which was too expensive.

During the 20th century it got published probably the most important weekly newspaper in Welsh language, *Y Cymro*, it lasts until today and it is the only national Welsh newspaper existing (Source *British Newspapers Online* webpage). Although it was not the first newspaper that used the name *Cymro*, it was first published in 1932, being the oldest publication still available. Moreover, since 2010 it became available on the internet as a digital newspaper. Although *Cymro* is the most significant newspaper written in Welsh, there are others available daily such as *YC Herald Cymraeg* which comes as a supplement in the Welsh edition of the *Daily Post* or *Western Mail* which usually includes Welsh columns, but these ones are only printed in specific areas of the country. Furthermore, there are others weekly and monthly newspapers with Welsh content available in specific areas which cover more local issues. In addition, there are also magazines published in Welsh language such as *Gowlg* which has its own page on the internet called *Gowlg360* (source: *Gowlg360* webpage).



Another important aspect to take into account in terms of Welsh-media is radio and television. According to Jones (2006), the first radio broadcasting programmes in Welsh appeared in 1923 in BBC but their contents were quite short. Although in 1930 the radio programmes in Welsh language increased and during the 1950s and 1960s were further developed, it was not until 1978 when a radio achieved to broadcast its content exclusively in Welsh language. The radio was named *BBC Radio Cymru* and it broadcasts more than 20 hours a day of Welsh language programmes and still continues on doing it nowadays (Jones 2006). It is also the only one today to broadcast fully in Welsh.

Another important radio programme is *Swansea Sound* which launched in 1974 and offers its contents bilingually (Welsh-English). Besides these ones, there are other significant Welsh radios to be considered. For instance, *Coast FM*, *Radio Ceredigion* or *Champion FM* which only broadcast their contents in Welsh certain hours per week.

Television broadcasting in Welsh came on the scene as well step by step. In 1952 BBC television launched in Wales but the contents in Welsh language were very slight, only half an hour per week (Jones 2006). This situation lasted for many years although there were attempts, made by television companies, to broadcast bilingually. For example, *Teledu Cymru* which appeared in 1962 and ended in 1964 due to financial problems. In the 1960s and the 1970s television programmes in Welsh were being broadcast by BBC and the hours of Welsh contents were already between 6-7 hours per week. However, those programs were broadcast at not such regular times so the audience rate was not very high.

Finally, in 1982 was launched *S4C* television channel, which was a partner of the successful *Channel 4* in the UK. The channel is bilingual and broadcasts 32 hours of Welsh content per week, usually from 6 p.m. to 10 p.m., and it is the most important Welsh channel existing nowadays. Moreover, in 2010 *S4C* became an independent channel due to the arriving of the digital television and its contents started to broadcast entirely in Welsh language. Also *S4C-2* was launched in 1999 as a bilingual channel but it was closed in January 2011 when *S4C* was already broadcasting fully in Welsh.

One last factor that makes Welsh maintenance possible today, is the presence of the language on the internet. According to Wikipedia (source Wikipedia webpage) Welsh language is placed nowadays at number 68 out of 285 languages publishing articles in this website. Wikipedia is a very valuable source in order to get to know how a language is present on the net as it is a tool used by millions. Above this it is interesting to mention that the most important online page in Welsh is *BBC Cymru'r Byd*, launched in 2000, offering a wide range of different issues about



sports, news or live-shows. Moreover, the television channel mentioned before, S4C, has its own webpage in which several Welsh contents are offered online.

VI. Conclusion

The foregoing evidence I have presented leaves little doubt that Welsh is being taken into account in a more important level as time goes by. Education is now more concerned of the language's value and the number of schools that take Welsh as a second language is growing slowly but efficiently. In terms of media, firstly Welsh newspapers are more easily found today than 30 years ago. Secondly, there are many radios broadcasting in Welsh today although only one does it fully in Welsh. Thirdly, it was in 2010 when the first television on fully broadcast in Welsh was established. Finally, it also seems that the language has a strong presence on the internet. Although the process to achieve the current situation has been taken step by step, the results are completely satisfactory and the language maintenance of Welsh is well supported.

VII. References (MLA citation)

DYFRIG, RHODRI ap; Jones, Elin and Jones, George. "The Welsh Language in the Media" *Mercator Media Monographs*. 2006. Web. 1 Dec. 2011. <http://www.aber.ac.uk/mercator>.

"Education in Welsh". *BBC Homepage Wales Home Education*. n.d. Web. 30 Nov. 2011. <http://www.bbc.co.uk/wales/>.

"European Charter for Regional or Minority Languages". *Council of Europe*. 1992. Web. 25 Nov. 2011. <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/148.htm>

EDWARDS, JOHN. "Group identity minority language". Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. co. 2010.

"Golwg360". *Golwg360*. n.d. Web. 10 Dec. 2011. <http://www.golwg360.com/newyddion>.

Jones, Hywel M. "A Statistical Overview of the Welsh Language" *Welsh Language Commissioner*. Web. 22 Dec. 2012. <http://www.welshlanguagecommissioner.org/English/Publications%20List/A%20statistical%20overview%20of%20the%20Welsh%20language.pdf>



M. CAMERON ARNOLD. "Wales". *Find articles*. 2011. Web. 4 Dec. 2011. http://findarticles.com/p/articles/mi_gx5228/is_2001/ai_n19144282/?tag=content;col1

"List of Wikipedias" *Wikipedia*. Web. 22 Dec. 2012. http://meta.wikimedia.org/wiki/List_of_Wikipedias

ROOT, GRAHAM. "A brief history of the Welsh language". *Linguata*, n.d. Web. 30 Nov. 2011. <http://www.linguata.com/welsh/history-of-the-welsh-language.html>

"The first Welsh Weekly". *The National library of Wales*. n.d. Web. 28 nov. 2011. <http://www.llgc.org.uk/index.php?id=528> .

"Welsh language factfile". *Clickonwales.org*. n.d. Web. 1 Dic.2011. http://www.clickonwales.org/wp-content/uploads/5_Factfile_Language.pdf .

"What are Celtic Languages" *Celtic FAQs*. Web. 22 Dec. 2012. <http://www.digitalmedievalist.com/faqs/index.html>

"Y Cymro". *British Newspapers Online*. n.d. Web. 4 Dec. 2011. <http://www.britishpapers.co.uk/wales/y-cymro/> .

Acknowledgments

Raúl Pérez Ramos, Jose Valero Mecho and María Noelia Ruíz Madrid.



Kinesics in Multimodal Communication: the Main Uses of Head Movements

Lorena Ripollés-Mur
al187827@uji.es

I. Abstract

644



This paper presents a compilation of the major head movements in communication as well as their main uses and meaning. Bearing in mind those variables, a real interactive situation was examined in order to analyse the frequency of kinesics in conversation. Results suggest that head movements, in this specific conversation, are used in three particular situations. This confirms previous research which stated that the meaning conveyed by kinesics in conversation is even more important than words themselves.

Keywords: Multimodal communication, kinesics, head movements, nonverbal, meaning

II. Introduction

There is no doubt that verbal communication plays a major role in our daily life. In fact, an accurate communication is the foundation of success in communication process with other people. However, a study carried out by Mehrabian (1967) has stated that words only conveyed the 7% of the meaning in a conversation. The rest of the message is expressed through two main aspects of multimodal communication: kinesics (55%) and paralanguage (38%). On the one hand, kinesics encompasses all body movements such as facial expressions, gestures, postures and eye behaviour. On the other hand, paralanguage refers to speech modification, vocalization or speed in talking among others (Key, 1975).

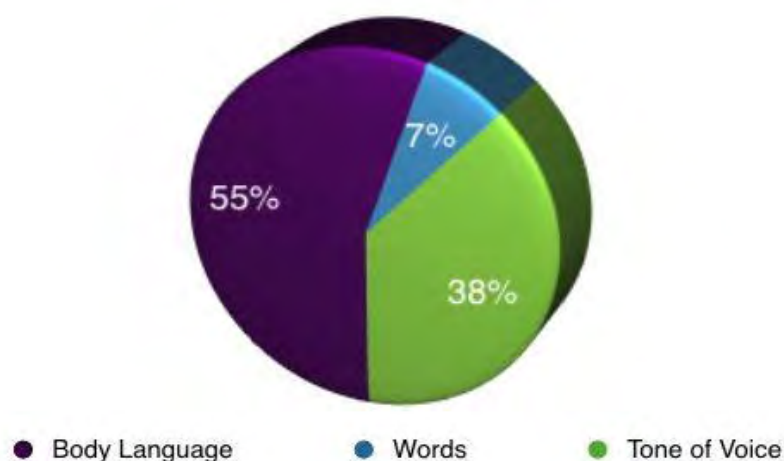


Figure 1. Mehrabian's formula

The study of non-verbal features in communication has received the attention of scholars such as Cheng (2004) or Poyatos (1983) in the last

decades. However, there are still many questions concerning the interpretation of complex multimodal aspects. In the light of these facts, multimodality takes a decisive function in communication; as Mehrabian (1967) pointed out, kinesics and paralanguage greatly affect in the interpersonal meaning of the communication. Therefore, the aim of this research is to further analyse the significance of kinesics in multimodality communication and also consider its relevance in a second or foreign language (L2) learning process.

III. Variables to take into account in kinesics

There are several aspects that need to be considered in the study and interpretation of non-verbal behaviour i) the correlation of kinesics with discourse; ii) with meaning or iii) with phonology (Kellerman, 1992). Nonetheless, I will not cover all these approaches in this paper; I will rather focus on a particular gesture in kinesics: head movements.

Head movements are among the most common kinesics forms in conversation, since they can convey multilayering meanings and mark the structure of the ongoing discourse. In fact, a head movement can be the equivalent of “a direct verbal translation or dictionary definition, usually consisting of a word or two or perhaps a phrase” (Ekman and Friessen, 1969:63). Based on the studies of Kendon (2002) and Mc.Clave (2000) I will summarize the main uses of head movements by the speakers, and their meaning. These are:

–The head shake or nod serves to affirm and negate when it acts as the equivalent of the linguistic particles *yes* and *not*. It usually occurs in *yes/no* responses.

–The head movement is also employed when a speaker is making a statement that contains a affirmation or a negation. In this use, the head movement reinforces the statement – either affirmative or negative – and adds ‘intensity’ or ‘force’ to the utterance.

–The head movement is used in an utterance in order to express a different meaning in addition to the content conveyed in words. It is usually found when the speaker shows doubts or is not completely convinced of what he/she is asserting.

–The lateral head shakes are employed while the speaker is talking about a topic in a superlative form (i.e. *very very old*, or *the most beautiful*); or when he/she is intensifying the meaning of the utterance. It is often expressed with lexical choices such as *very*, *a lot*, *great*, *really*, *exactly*, *so*, and the like.



–The head sweep from left to right is used while saying words such as *whole* or *everybody* to mark their inclusivity. This movement usually co-occurs with plural pronominal forms (i.e *we*, *them*) and with the support of other body gestures.

–Lateral head movements also co-occur in statements in which the speaker shows his/her uncertainty by the use of *I guess*, *I think*, *whatever*, *whoever*, and similar expressions.

–Head movements serve to mark changes from indirect to direct discourse. When we introduce a direct quote in our speech, our head is moved to one side as a way of imitating the other person's speech; but then it returns to neutral position.

–The head movement is employed in listing or presenting alternatives, as a spatial conceptualization of entities.

IV. Method

To this point, the researchers Kendon (2002) and Mc.Clave (2000) have considered the major head movements variables in conversation. I now want to determine the frequency of use of these variables in a real interactive situation.

Thus, to carry on this study, I examined a video recording taken from Youtube¹ that lasts 7 minutes. It is an excerpt of the interview between Katie Holmes and David Letterman on the talk show host *Late Show with David Letterman* broadcasted on November 7th in 2010 by CBS television, America's top Network. However, there are other things to take into account:

1. Participants

The subjects in this study are two native speakers of American English (female and male between the ages of 30 and 65), which were filmed in a television studio while having a conversation. It needs to be noted that both participants are famous people; since David Letterman is a world renowned television presenter and comedian, and Katie Holmes works as an actress in films and serials. The fact that they are involved into the field of interpretation made of them the most suitable people for being analysed because they should have been carefully taught how to use kinesics in conversation to reinforce the message.

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=rFRlJ1rKlU&feature=related>

2. Video recording features

Two cameras sited in different angles recorded both participants. However, one of the cameras closely framed the upper body of the interviewee allowing a clear observation of the head movements. For that reason, taking into account the lack of visual access to the other interactant, just Katie Holmes' head movements were analysed.

3. Steps followed in the method

Once I had focused on Katie Holmes' speech, I noted down all her uses of head movements while talking. Then, in order to achieve the meaning of that movements, I transcribed what she was saying while shaking her head. This was an accurate job since the identification of head movements was only possible by slowing down the video recording repeatedly. Finally, I organized the examples provided from the interview according to the variables previously stated.

V. Results and discussion

Taking into account the variables previously exposed, the results of the study determine that the most common head movements in the analysed conversation are employed in these three cases:

1. When the speaker is making a statement that contains an affirmation or a negation.

Table 1. Results from the conversation between Katie Holmes and David Letterman

Minute	Transcription
00:00:30	D: I know that things are going on. K: <u>Yes, yes.</u>
00:02:30	D. Last time you where there in the New York City. K: <u>I did</u>
00:02:43	D: But this is the real deal isn't it? K: <u>Yes, all my sons.</u>
00:04:08	D: Did it help the cough at all? K: <u>Yes, yes</u> ... (laughs) D: [...] Sometimes if you have a cough and you have to do a performance, the distractions can take the symptoms away. K: <u>Right, definitely.</u>
00:04:55	D: And your little girl ... you mentioned was four and a half. She knows now that her father and her mother are both actors, right? K: <u>Yes.</u>

00:05:50	D: It would be the worst thing if she were in the world business? K: <u>No</u> ... it's beautiful ! D: But show business is so ugly, isn't it really? I mean, when you think about it, it really is! K: I <u>don't know</u> !
00:06:20	D: But life is full of rejections! [...] K: I <u>know, I know.</u>

2. When the speaker is intensifying the meaning of the utterance

Table 2. Results from the conversation between Katie Holmes and David Letterman

Minute	Transcription
00:01:00	D. Do you feel emotion about your little girl growing up? K: Well, I am just <u>enjoying</u> ,you know, every single day and ... they, they grow so much faster than you think. I mean, I thought she was gonna be an infant for a year and that wasn't the case ... And now she's <u>running</u> all the time, and she's just <u>so bright</u> ...
00:02:44	K: [...]You know, so very dramatic and I <u>love</u> the were such prose, it was really ... <u>so wonderful</u> .
00:04:30	D: Are you gonna do more stage activities? K: I'd <u>love to</u> . I <u>really enjoyed</u> it with Dianne and John... It was just <u>wonderful</u> .
00:06:57	K: We have been in Toronto cause I'm doing a Canadian series [...] and we've been filming there, which has been <u>wonderful</u> . It's <u>so beautiful</u> up there.

3. When the speaker is introducing a direct quote in the speech

Table 3. Results from the conversation between Katie Holmes and David Letterman

Minute	Transcription
00:01:20	K: She was doing something when I said "Who is the fastest in the family?" and she said " <u>I'm the fastest in the family. Me, me.</u> "
00:04:55	D: She knows that ... Well, probably she's gone to the play, I guess. K: Actually, after about four or six weeks doing the play I had her come. And one of the lasts performances ... she was only two,[...] she said " <u>Sorry sorry, no dad!</u> "

*Note: *D* is used referring to David Letterman, and *K* to Katie Holmes

Results have also revealed that many head movements used while speaking are patterned and have a meaning implied (McNeill, 1992). Therefore, being aware of the message expressed in every head movement speakers will be able to contribute significantly in conversation.

VI. Limitations to Mehrabian's formula

649



Mehrabian's findings have found, however, the opposition of many public speaking coaches and presentation trainers who consider the 55 %, 38 % and 7 % rule a fallacy. One opponent to this view is the Dr. C.E. "Buzz" Johnson, who wrote in the July 1994 issue of *Anchor Point* magazine: «...If these percentages were really valid it would mean that the learning of foreign languages could be greatly abbreviated. After all, if the words only account for 7% of the meaning of communication, we should all be able to go to any country in the world and simply by listening to the tone and carefully observing body language, be able to accurately interpret 93% of their communications!».

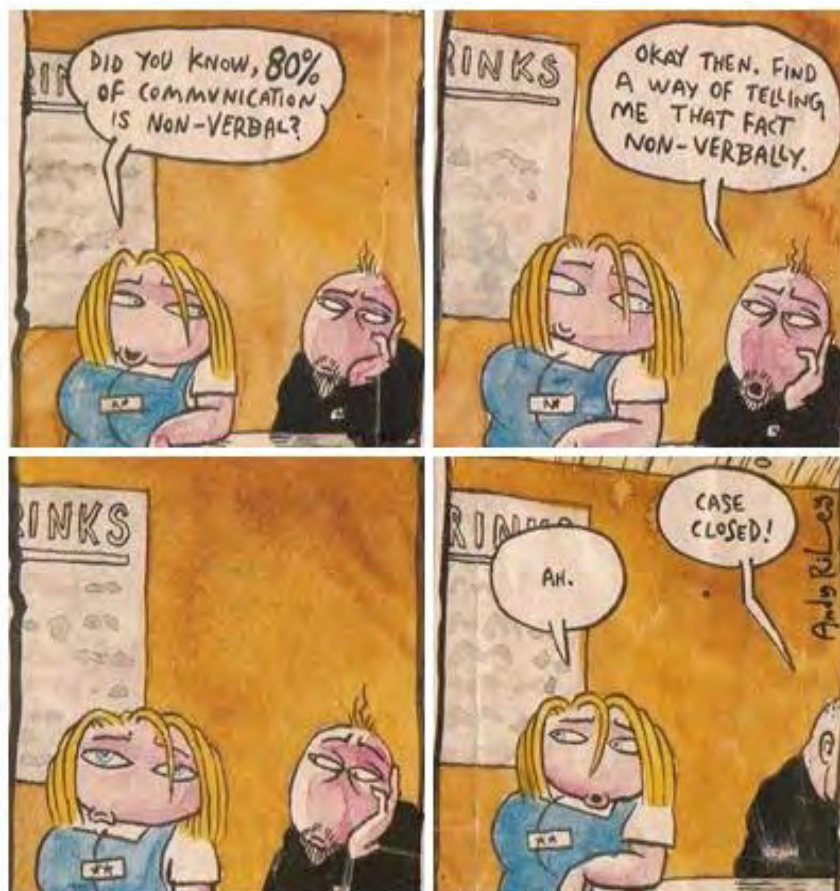


Figure 2. Andy Riley's cartoon

However, in his work *Lend Me Your Ears: All You Need to Know about Speeches and Presentations*, Mehrabian (2005) said «I am obviously uncomfortable about misquotes of my work. From the very beginning I have tried to give people the correct limitations of my findings. Unfortunately the field of self-styled 'corporate image consultants' or 'leadership consultants' has numerous practitioners with very little psychological expertise.»

Of course, there are several limitations of the study's applicability to real life. Nonetheless, it seems to me that Mehrabian has been quoted out of context by the popular press, as he (2005) was conscious of the limitations in his study. However, Mehrabian just wanted to enhance the power of paralanguage and kinesics in communicating the speaker's attitude and feelings. Then, while the most important thing in a presentation is the message itself, the delivering of the message is what makes it grab the emotions of the audience or not.

VII. Conclusion and pedagogical implications

The above research has shown the significant role of kinesics in conversation from a multimodal perspective. The results obtained after the analysis of a conversation based on eight variables bring to the fore the three main uses of head movements by the speakers in that particular conversation. Therefore, this study reveals that movements made by the head are manifestations of concepts that are expressed nonverbally (McNeill, 1992). That is why more attention should be paid to the nonverbal features in order to success in communication process with other people.

This preliminary investigation into the uses of the head movements encourages me to think that a much more thorough study of it would be worthwhile. Moreover, the results of this kind of approach can find pedagogical applications in a second or foreign language (L2) learning process.

VIII. References

- ALCAÑIZ, M. (2007): «Cambios, desafíos y riesgos en el siglo XXI», *Recerca*, 7, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.
- CHENG, WINNIE. (2004): «'Well thank you David for that': The Intonation, Pragmatics and Structure of Q&A Sessions in Public Discourses», *The Journal of Asia ETFL*, 1.2: 109–133
- EKMAN, PAUL and WALLACE FRIESSEN. (1969) «The Repertoire of Non-verbal Behaviour: Categories, origins, usage, and coding», *Semiotica*, 1: 49–98
- JOHNSON, C. E. (1994) "Buzz ." «The 7%. 38%, 55% Myth.», *Anchor Point*, 8.7: 32-36
- KELLERMAN, SUSAN. (1992) «'I see what you mean': The Role of Kinesic Behaviours in Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning», *Applied Linguistics*, 13.3: 239–258



KENDON, ADAM. (2002) «Some Uses of the Head Shake», *Gesture*, 2.2: 147–182

KEY, MARY RITCHIE. (1975) *Paralanguage and Kinesics (Nonverbal Communication)*. Metuchen, New Jersey: Scarecrow Press

MC.CLAVE, EVELYN. (2000) «Linguistic Functions of Head Movements in the Context of Speech», *Journal of Pragmatics*, 32: 855–878

MC.NEILL, DAVID. (1992) «Images, Inside and Out», *Hand and Mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 11–35

MEHRABIAN, ALBERT AND MORTON WIENER. (1967) «Decoding of Inconsistent Communications», *Journal of Personality and Social Psychology*, 6.1: 109–114.

MEHRABIAN, ALBERT. (2005) *Lend Me Your Ears: All You Need to Know about Speeches and Presentation*. Oxford University Press, USA

POYATOS, FERNANDO. (1983) «Language and Nonverbal Systems in the Structure of Face-to-face Interaction.» *Language & Communication*, 3.2: 129–140.

653



English and Leetspeak A Step Towards Global Nerdism

Juan María Tellería
al157167@uji.es



I. Abstract

It is common for any language to develop different speech styles that are to be used depending on the situation. Different groups of people, be it a professional milieu or a city district, tend to create new modalities of the language. We call those slang or jargon. According to the Cambridge Dictionary, a jargon would be “special words and phrases which are used by particular groups of people”, and its main difference with slang would lie in the familiarity of this last one, as well as in the use itself of this speech: Cambridge Dictionary states very clearly that slang “is usually spoken rather than written”. However, this definition is somehow incomplete if we think of the greatest phenomenon of our era, that is, the Internet. In this Research Article, a special jargon born on the Web and its possible influence on English will be the main focus.

Keywords: Internet, slang, Leetspeak, Leet, 1337 nerdism, web, net, jargon, English online.

II. Introduction

The Internet allows people to communicate without distance being a determining factor for the utterance, thus helping people who share common beliefs or thoughts get in touch through the Web (Preece, 2001, 29). This virtual gathering of people can be done in many ways. It is natural nowadays for web surfers to communicate through online chats, blogs, forums, and using software that is programmed for that purpose, such as Windows Live Messenger or Skype. But the most outstanding form of communication that has appeared on the Internet is probably the social network. Websites such as Facebook, Tuenti and Twitter gather millions of people daily.

Having this context in mind, it is normal that people create and join to groups known as '*online communities*'. Jenny Preece's definition of 'online community' is “*any virtual social space where people come together to get and give information or support, to learn, or to find company*” (Preece, 2001: 3). These groups have in common that they are using the Internet to communicate, so the Internet could be considered a gathering of communities, thus a macrocommunity. Therefore, it is not surprising to find that some members of this giant community use a slang to communicate with each other, namely, Leetspeak.

1. Leetspeak and Netspeak quick overview

1.1 The origins of Leetspeak

There are different types of Internet users. Everyone surfs the Web according to his/her needs, and so some surf deeper down the wave of information than others. Those who dive down to the bottom of the iceberg (see Fig.1) are considered to belong to an 'elite' among internavts. That zone is known as *the deep web*. Surfing there could be dangerous, for many of the websites that are to be found in the abyss of the Internet may be illegal.

Figure 1. The Internet (more or less) – surface and deep web



This difference among users has always been there. Even before most of these illegal sites' creation, the Internet already had its very own crooks, known worldwide as *hackers* and *crackers*, and thought to belong to the elite among Internet users.

The origins of leet are closely attached to hacking and cracking. Since these are legally depreciable activities and the Net could be under surveillance, these elite web users needed to find some way to avoid their existence and activity being targeted. The answer they found was using “an ever-changing language deliberately intended to obfuscate and evade grokking and detection” (Lundin, 2010).

Probably inspired from ASCII¹ Art, this new language started as a mere

1 American Standard Code for Information Interchange

code where normal graphemes are replaced by others similar to them. Its simpler version merely replaces some letters with numbers, while the most hardcore users of this code avoid using letters, and prefer using symbols from the ASCII. Figure 2 shows an example of how a sentence would change into the code.

Alex is a boy. 413x !z 4 b0j. 413>< !2 4 30`/.

Figure 2. Transformation of a sentence into leet graphism

This code has been previously referred to as being a language (Lundin, 2010), but calling it a slang would be more accurate, since it could be considered a new way to speak and write English developed on the Internet for a very specific community of users. It has been even given a name: leetspeak (or leet). Its name states its purpose very clearly: it is the slang of the elite Internet users. *Leet* is a derivation of the term *Eleet*, which is a misspelling of the word *elite* itself, and *speak* obviously refers to language. One can find references to Leet on the Internet easily, in the form written by leetspeakers, 1337.

1.2 Popularization of Leetspeak

It was not until the American video game development company Id Software made it possible for Doom and Doom II players to play online in 1994 that Leetspeak became popular among Internet users. The will to distance oneself from others and belong to the elite groups among web users, such as hackers, pushed the players to use sentences such as '*1 4m 133t'* (h2g2², 2002).

Leetspeak has been used for this same purpose since then. Leet users choose to speak Leet because of its reputation. However, typing hardcore leetspeak takes too much time, and therefore it is not often used in current conversations between gamers, which prefer using lighter Leet. Hardcore Leet is more often seen in forums or blogs nowadays.

1.3 Leetspeak and Netspeak

Leetspeak is not the only way used by web surfers to communicate. There is another slang among websurfers, which does not need of any character replacement, known as Netspeak. It simply modifies the orthography of English, but not randomly. There are conventions among

²<http://h2g2.com/dna/h2g2/A787917> <http://h2g2.com> is a website belonging to the BBC, thus the author has considered it is a trustworthy source.



netspeakers, which will be further explained in the following section. However, most of these changes have their origin in Leetspeak, and this is the reason why, from now on, Leetspeak will not only refer to Leet, but also to Netspeak in this paper.

2. Basic Grammatical features of Leetspeak

The particularities of Leetspeak are not merely an alternative graphic representation of language. This jargon has developed its own grammatical rules, as well as some words of its own, some of which are not rooted in English. This section will give a brief overview of Leetspeak's most outstanding linguistic features.

2.1 Affixes

2.1.1 Suffixes

The *-Or* suffix can often be found in Leetspeak. Even though it is most commonly used on verbs generated on the Internet (see 1.2.3), it can also replace the *-ed* and *-er* English suffixes (h2g2, 2002). However, the meaning is not quite the same. Upon using this suffix, leetspeakers create a word belonging to two grammatical categories at the same time: noun and verb (in its past participle form). The resulting word expresses both the fact of *being* something and *undertaking the action* that makes it be.
Example: Alex rocks → Alex roxxorz → Alex is rocking/Alex rocks.

The *-age* suffix already exists in real English; however, it is abusively used on Leetspeak. Adding it to any verb automatically turns it into a common noun, and the resulting noun, even if there is already a word in English for that, is fully understood and used by other leetspeakers.

2.1.2 Prefixes

Writing the prefix *uber-* before a word, be it a noun, an adjective or a verb is basically the same as adding the prefix *-over* in English; it can be easily noticed that this prefix's meaning comes from the same German prefix. It is not surprising to know that German has left its mark on Leetspeak, since it is a language used to code computers due to its mechanical and precise configuration.

2.2 Simplification of the grammatical structure of English

Leetspeak tends to eliminate unnecessary grammatical elements when it comes to convey a message. Thus, most articles are eliminated, as well as other function words, even the verb *to be* would be hard to find on a leet conversation.



If we take the sentence *Andrew is an elite hacker*, it will undertake a series of transformations, from graphic to grammatical changes, to become *4ndr00 1337 h4xx0rz*. Now, if these three words are written as they sound with the letters they are representing, it would turn into *Androo leet haxxorz*, which sounds like *Andrew leet haxxorz*. The transformation process on the proper name, with *ew* turning into *oo*, as well as for the *ck* going *x*, will be further described in 1.2.4; for the grammatical aspect of the sentence, it is quite clear that it has been extremely simplified.

This kind of simplification is always present on Leetspeak. It helps the speakers to distance themselves from new players if on a MMOG³, or to create a barrier between Internet users, usually the one that can be appreciated in Fig.1; most often the line represented by the water surface on that picture is the point in which the web user starts using Leet.

2.3 New words

First of all, I would like to point out that only the most common Leetspeak expressions will be treated here. These are mainly related to the gaming world, but they have transcended it due to their flexible meaning that is non-related to only one specific object or item.

For instance, the word *noob* derives from *newbie*. It is used to designate a new player or member of the community in which it is used, whom are lacking experience and knowledge. For this reason noobs tend to look stupid in front of more experienced users, thus it is a pejorative term.

The verb *to own* expresses domination over someone, or is simply used as an expression of owe (h2g2, 2002). It takes another form, which is *to pwn*. The *o* has been replaced by a *p*. This second spelling probably comes from a typing mistake, as more terms do in Leetspeak, due to speed typing (Blashki&Nichol, 2005). However, since they are so common mistakes, they have evolved into accepted Leetspeak terms.

2.4 A new orthography

As it has already been previously stated, the main objective for Leetspeak is enable the web users to distance themselves from other web users, by belonging to an elitist group of slang users. It is normal then to notice that leetspeakers tend to look down on almost everyone and everything, including English language itself. It is funny for leetspeakers to reproduce graphically letters that are not those used in real English for a word with their own graphic code, but letters which would come to

³ Massively Multiplayer Online Game



represent the same sound.

The most clear example would be the short *u* /w/. It can be transcribed with *ew*, *u*, *oo*, and *w* in English. Leetspeakers like to use any of these but the actual grapheme to replace the sound /w/. As we could see in 1.2.2, *Andrew* becomes *4ndr00*, *dude* is either *d00d* or *d3wd* and *you* becomes *j00*.

In the last example, the letter *j* has replaced *y*, and it most often will, even on the lighter leetspeak versions (see 1.1.1). It is rare to find a *y* in Leetspeak, as well as *f*, which will be replaced by *ph* (h2g2, 2002).

Regarding punctuation, full stops are not used on Leetspeak; since it is mostly a written language, whenever one wants to end the sentence, typing Enter is enough, because each message comes out separately in online chatting. However, exclamation marks are the most used punctuation marks by far; it is not surprising, since leet is most commonly used in an expressive way (h2g2, 2002).

3. Purpose of this Research study

Taking into account everything that has been stated until now, the most logical conclusion is that Leetspeak is indeed an elite slang, since it requires an extremely deep knowledge of the language; if someone mispronounced some word in English and transcribed it as it sounded for him/her, other Leetspeakers would not understand him. It would be considered as if that speaker did not have enough knowledge on Leet, and thus would be labelled as being a 'noob', and looked down upon by other leetspeakers.

This deep knowledge of the English language implies that most Leetspeakers are English natives. Is it logical, then, to think that Leetspeak will remain on the Internet forever? Since new words have been created to be used on the English language (see 1.2.3), it is only natural that native English leetspeakers would use them in an oral or informal written conversation. The purpose of this paper is to determine whether Leetspeak is influencing real English or not. Further details will be explained in the method.

III. The Method

As previously mentioned, the goal is to determine whether Leetspeak has any kind of influence on English or not. For this purpose, it is necessary to work with native English speakers who live in England.

1. A survey in the University of Bath, England

Thanks to the Internet, working with English native speakers has been possible. The author contacted a student in the University of Bath and sent him a survey to be filled by male and female English native speakers. The results of the survey helped to determine an answer to the question on Leetspeak's influence.

The survey (see appendix 1) has been filled by twelve male and nine female English college students. It contains questions on their knowledge of Leet, where that knowledge comes from and about the use they make of it. However, the survey has been done in a way in which those who are not conscious of using Leetspeak terms due to a lack of knowledge would not know what the main theme of the survey was, and would simply answer single questions.

The results of this survey are shown in the following graphics. There will be two for each result, one for male students and another one for female students. The code will be: blue and yellow for male and female positive answers, respectively, and red and green for the negative answers. The reason for distinguishing female and male students is because in this survey, the males were gamers and the females were not. However, they had siblings who did play videogames on the web.

1.2 Results from the questionnaire

1.2.1 Use of smilies online

The first question of the survey is related to the use of smilies while online chatting. Since the origins of Leetspeak are rooted in ASCII Art, it was interesting to see whether the use of the most basic form of ASCII Art (i.e, smilies) is some kind of doorway to Leetspeak.

As shown in Figure 2, 91.6% of the male students often use smilies when chatting online. There is not a significant difference between this result and the one obtained by female students, which is 100% of positive answers. That obviously means that all the female participants use smilies when chatting online.

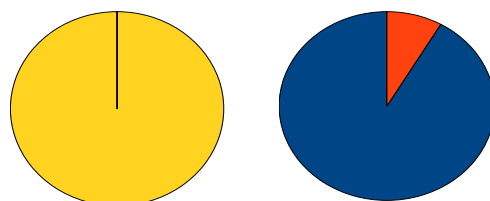


Figure 2. Male (left) and female (right) results for the use of smilies online

1.2.2 Knowledge of Leet vocabulary

The next questions of the survey are centred on the knowledge of Leet vocabulary; These three questions look into a specific term of Leet. The students had to answer whether they knew it or not. It seemed natural to ask only for the three most common Leetspeak words, which are *noob*, *own* and *pwn*.

As Figure 3 shows, there is a significant difference between male and female students. In this sense, 61.8% of male students have basic knowledge of Leetspeak vocabulary, whereas only 20% of the female participants knew the meaning of those three terms.

All the male students had one thing in common, namely, they knew these words for five years. One of them left a very interesting comment: '*I know these words since I started using Facebook*'. Taking into account that Leetspeak was meant to be an exclusive language, this comment might be an evidence that this language has probably transcended mere hacking or gaming.

For the female students, those who knew these words were using them since around three years ago, which means that the male students had heard them before the female students did. One of them also indicated that she learnt them by using Facebook as well, and another one said she started using them after her brother got an Xbox 360 and started playing online, which might mean that the ones who used Leet at first from all the people surveyed were the male students.

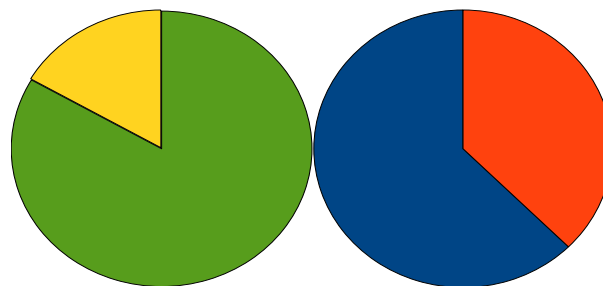


Figure 3. Male (left) and female (right) results for the use of Leet vocabulary

1.2.3 Knowledge of Leet grammar

Rather than designing an exhaustive grammar exercise to determine if the participants of the study got basic Leet grammar skills, I preferred asking them a simple question. This question deals with the use of the suffix *-or*, *which* is the most common in Leet. The survey simply asked the participants about the difference, if any, between *roxxor* and *rockor*.

By having a simple glimpse at these graphics, it can be easily deduced that these students lack of grammatical Leet knowledge. Only 8.3% of the male students (out of twelve, it means one single person) could establish a difference, and none of the girls thought there was a difference at all. The answer that this student provided when asked for a further explanation on a difference between these two terms was *'rocker is a type of person but if u say roxxor it is like an exclamation of something being awesome or proper 1337'*. This answer is obviously correct, but the term *roxxor* can also be applied to a person, with the meaning *as being awesome or proper 1337*. Even if this person did not specify this last thing, it is pretty clear that he fully understood the term.

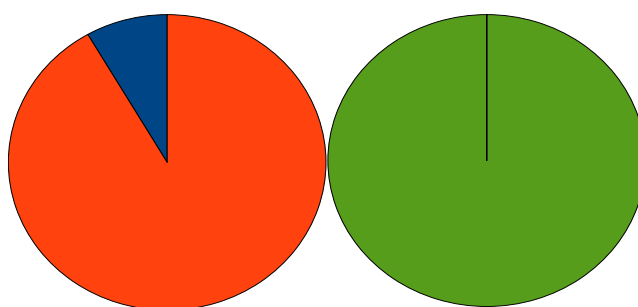


Figure 4. Male (left) and female (right) results for the knowledge of Leet grammar

1.2.4 Use of Leet in real life

Finally, the participants that answered positively about vocabulary and grammar questions were asked whether they used any of these expressions or grammatical structures when talking with other people outside the Web. After all the previous results, the following ones are not really surprising.

A total of 80% male students and 28.5% of female students who have basic Leet knowledge use words and expressions that were originally created in the Leetspeak slang. Most of them use them when talking to friends and brothers or sisters.

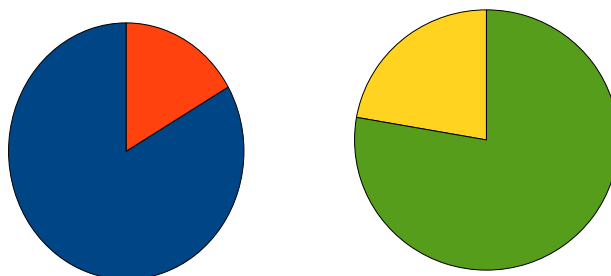


Figure 5. Male (left) and female (right) results for the use of Leet in real life



2.2 What is 1337 to you?

Apart from the previous questions already discussed, all of the students were asked what '1337' meant. Surprisingly, only two male students and one female student knew what it stood for. The answers from the male students were: *Leet speak, like cool internet speak; How you talk to other pros online. Means you're over 9000.* These students seem to consider Leet as being something 'cool', something that is exclusive to a little group of people, which is what it is actually meant to be.

On the other hand, the only female student who knew what 1337 stood for did not seem to have a so high opinion of Leetspeak: *Isn't it the stupid language nerds use?*

IV. Conclusions and Further Research

From all the results obtained in this research, we could conclude that Leetspeak is somehow leaving a mark on current English.

Obviously, further research should be undertaken, since the limitations of the study open up new research possibilities. Indeed, the study should be carried out with direct contact between the participants and the researcher in order to avoid misunderstandings, and not through the help of other students. Recording conversations between young English speakers could be useful.

On the other hand, I think that the distinction that has been done between male and female students was a right decision, since the results reveal significant differences in the results obtained. However, in a future research on this field another distinction should be made, that is, between gamers and ordinary Web users, and even a third group could be added. This third group would be people who do not access the Internet very often, but who know people who do, to see if they are influenced by those people or not.

V. Acknowledgements

A very special word of thanks for Sean Flanagan, who is currently studying Economics and International Development at the University of Bath, for looking for native English speakers to fill the survey I sent him. And, obviously, to the students of the University of Bath for filling it.



VI. References

BLASHKI, KATHERINE & NICHOL, SPOHIE “Game Geek’s Goss: Linguistic Creativity In Young Males Within An Online University Forum (94/\3 933k’5 9055oneone).” Australian Journal of Emerging Technologies and Society Vol. 3, No. 2 (2005) pp: 77-86.

Cambridge Dictionaries Online
<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/> - taken November 18th, 2011

KOLLOCK, PETER & SMITH, MARC A. “Communities in Cyberspace” in Communities in Cyberspace London: Routledge, 1999

LUNDIN, LEIGH “Buzzwords – bang*splat!” The A.D.D Detective January 31st, 2010 (<http://criminalbrief.com/?p=10866>)

PREECE, JENNY “Sociability and usability in online communities: Determining and measuring success” Behavior and Information Technology Journal 20, 5 (2001)

REID, ELYZABETH “Hierarchy and power: social control in cyberspace” in Communities in Cyberspace London: Routledge, 1999

TAVOSANIS, MIRKO “A Causal Classification of Orthography Errors in Web Texts” IJCAI-07 Workshop on Analytics for Noisy Unstructured Text Data (AND-07) Hyderabad, India: International Association for Pattern Recognition pp: 99–106.

<http://h2g2.com/dna/h2g2/A787917> “An Explanation of l33t Speak” Colloquialisms, slang and humour BBC, 2002 – taken November 12th, 2011



VII. Annex

I. THE SURVEY

The following text is the one that Sean Flanagan was sent and interviewed people with. The students from the University of Bath filled this very survey in, and the author has worked with the results obtained from it, which are in Annex I.2 and I.3.

This survey is anonymous and for academical purposes. Thanks for your help. Do not tip the delivery boy.

Gender:

Age:

	Yes	No	Idk
1. Does the number 1337 ring a bell? If not, skip question 2.			
2. Please explain what 1337 means, according to your own oppinion.			
3. Do you use smileys on chats/forums/anywhere?			
4. Do you think you use many different smileys or just a few?			
5. Do you know what the word 'noob' means? If not, skip to question 8.			
6. Do you use that word often?			
7. Since when do you use it, approximately?			
8. Do you know what 'owning' and 'pwning' mean? If not, skip to question 11.			
9. Do you use these words often?			
10. Since when?			
11. Do you think there is a difference between 'rocker' and 'roxor'? If not, skip the next question.			
12. What is the difference?			
13. From the words mentioned earlier, do you use any of them in real life? If not, you're done.			
14. Do you use any other words that might come from the internet?			
15. How often? (→ very often, usually, sometimes)			

16. Who are you talking to when using them? Friends, relatives...?	
---	--

666

UNIVERSITAT
JAUME I

II. RESULTS OBTAINED FROM THE MALE STUDENTS

The contact with Sean Flanagan was established through mail and Facebook. The following data has been taken from his reply to the author, which got all the results, separated into males and females, as was previously accorded.

	Yes	No	Idk
1. Does the number 1337 ring a bell? If not, skip question 2.	2	8	2
2. Please explain what 1337 means, according to your own opinion.	<i>Leet speak, like cool internet speak How you talk to other pros online. Means you're over 9000.</i>		
3. Do you use smileys on chats/forums/anywhere?	11	1	0
4. Do you think you use many different smileys or just a few?	3	7	2
5. Do you know what the word 'noob' means? If not, skip to question 8.	4	6	2
6. Do you use that word often?	0	12	0
7. Since when do you use it, approximately?			
8. Do you know what 'owning' and 'pwning' mean? If not, skip to question 11.	11	1	0
9. Do you use these words often?	6	5	0
10. Since when?	<i>5: not sure, Idk 6: since about 3 years ago since I started using facebook 2 years or a bit longer since I was about 14 (5 years ago) like 4 years since 2007</i>		



11. Do you think there is a difference between 'rocker' and 'roxor'? If not, skip the next question.	1	2	9
12. What is the difference?	<p><i>Rocker is a type of person but if you say roxor it is like an exclamation of something being awesome or proper 1337</i> <i>no dif: they both mean rocker, which is like a person who doesn't really care about society and likes heavy metal</i> <i>no dif: they both mean a type of person who is sort of a goth with long hair</i></p>		
13. From the words mentioned earlier, do you use any of them in real life? If not, you're done.	10	2	0
14. Do you use any other words that might come from the internet?	2	1	7
15. How often? (→ very often, usually, sometimes)	0	1	1
16. Who are you talking to when using them? Friends, relatives...?	<i>friends</i>		

III. RESULTS OBTAINED FROM FEMALE STUDENTS

	Yes	No	Idk
1. Does the number 1337 ring a bell? If not, skip question 2.	1	8	0
2. Please explain what 1337 means, according to your own opinion.	<i>Isn't it the stupid language nerds use?</i>		
3. Do you use smileys on chats/forums/anywhere?	9	0	0
4. Do you think you use many different smileys or just a few?	7	1	1
5. Do you know what the word 'noob' means? If not, skip to question 8.	0	9	0
6. Do you use that word often?	0	9	0
7. Since when do you use it, approximately?			



8. Do you know what 'owning' and 'pwning' mean? If not, skip to question 11.	3	2	4
9. Do you use these words often?	0	4	3
10. Since when?	<i>I don't know after my brother got an Xbox and started to talk using them I started to use them too 4 years I first started using them on facebook... joined up about 3 years ago</i>		
11. Do you think there is a difference between 'rocker' and 'roxor'? If not, skip the next question.	0	3	6
12. What is the difference?	<i>All of them were thinking it was an Internet spelling for 'rocker'</i>		
13. From the words mentioned earlier, do you use any of them in real life? If not, you're done.	2	7	0
14. Do you use any other words that might come from the internet?	0	0	2
15. How often? (→ very often, usually, sometimes)			
16. Who are you talking to when using them? Friends, relatives...?			

669



Revistas *Postismo* y *La Cerbatana*, inicio de la poesía de vanguardia en la posguerra española

José Rafael Mesado Gimeno
rafamesado@hotmail.com

I. Resumen

670



Este trabajo pretende establecer, como si de un ejercicio de arqueología poética se tratase, el inicio de la poesía de vanguardia en el contexto socio-cultural de la posguerra española. En el entramado de la territorialidad poética de la primera posguerra establecido por las revistas literarias, las publicaciones *Postismo* (1945) y *La Cerbatana* (1945) significaron el abandono de la poesía de signo realista, tanto de la poesía oficial como de la poesía comprometida, y supusieron el enlace de la literatura y del arte español con los movimientos vanguardistas exteriores. En ellas se halla el germen de la poesía vanguardista en la literatura española.

Palabras clave: posguerra, poesía, vanguardia, surrealismo, experimentación, letrismo, postismo.

II. Introducción

Este artículo surge de la tesis doctoral titulada *Convergencias. Carlos Edmundo de Ory y la poesía de la marginalidad*, dirigida por Don Santiago Fortuño Llorens, que trata de establecer la relación de la poesía oryana con los poetas estadounidenses de la *Beat generation* y con el pensamiento *underground* y sus antecedentes. Por ello, son importantes las aportaciones del movimiento postista, del que Carlos Edmundo de Ory fue uno de sus integrantes, ya que significan el rechazo de la cultura oficial de la posguerra española y la apertura hacia parámetros literarios más acordes con el panorama cultural exterior.

De hecho, las dos revistas editadas por el movimiento postista, y prohibidas por la censura, marcan, junto a las aportaciones de poetas como Juan Eduardo Cirlot o Joan Brossa, el inicio de la poesía de vanguardia en la posguerra española.

III. Inicio de las poéticas tras el desastre

Tras la guerra, abatido el país por la cruzada de liberación nacional, queda un páramo devastado: *tabula rasa* cultural, desertización extrema provocada a sangre y fuego, exterminio del enemigo pasado por el filtro ideológico. Ello implica la condena de la vanguardia, la excomunión de todo elemento cultural relacionado con los oscuros deseos freudianos, el atrincheramiento ante el surrealismo vinculado con el comunismo, el ataque a toda experimentación de signo dadaísta o cubista, relacionada con la idea de terrorismo libertario y cultural, y el exterminio de toda literatura combativa y social. Para el poder, la intelectualidad resulta



sospechosa. Pablo Neruda, Pablo Picasso, Luis Buñuel, Rafael Alberti y una extensa nómina de artistas e intelectuales consiguen el estatuto de figuras malditas para el nuevo régimen.

En la geografía poética el silencio se va fracturando. Desde varias grietas surge la expresión poética y crea su propia territorialidad ideológica y poética.¹ Son las revistas literarias la apertura de estas grietas. El franquismo toleró su existencia, ya que su pequeño radio de acción no entrañaba ningún peligro. Algunas publicaciones tuvieron el apoyo institucional, otras la mirada de la sospecha dirigida hacia ellas. Lo cierto es que la censura permitió, hasta cierto punto, la proliferación de publicaciones con el afán de tener su control. Ahora bien, también se intervino de forma taxativa. Tanto la revista *Postismo* como su sucesora *La Cerbatana*, vehículos de expresión de movimiento postista, fueron prohibidas. El poder no podía tolerar la existencia de un movimiento artístico que mantenía abiertas relaciones con el surrealismo francés, ya que el franquismo asociaba surrealismo y comunismo desde que André Breton en el *Segundo manifiesto del surrealismo* (1929) acercara sus postulados a la defensa del proletariado. De todos modos, la revista literaria era el espacio perfecto para la expresión de la poesía prohibida o exiliada debido a su pequeño circuito de difusión. En ellas podían aparecer poemas de Julio Salinas, de Rafael Alberti o de Juan Ramón Jiménez junto a otros poetas extranjeros prohibidos sin que ello comportase ningún efecto de relevancia social. En la revista *Espadaña* se publicaron las «Nanas de la cebolla» escritas en la cárcel por Miguel Hernández y que gracias a Antonio Buero Vallejo, que las sacó del penal, pudieron surgir al espacio público. Revistas como *Insula* (1946) o *Índice* (1946) significaron el enlace con los poetas del exilio. También la revistas suponían la existencia de un espacio para la experimentación y el punto de contacto con la vanguardia más radical. Este espacio fue ocupado por las revistas *Postismo* y *La Cerbatana*, que establecieron un gesto rupturista, radical y enérgico con la expresión poética coetánea a la manera del grupo dadaísta de Zurich y del grupo surrealista de París. Las revistas supusieron, al mismo tiempo, un espacio de apertura hacia el exterior, un contacto con los poetas coetáneos extranjeros. En definitiva, las revistas cumplieron varios objetivos y sirvieron como espacio de difusión, de intercambio y de expansión de las poéticas establecidas bajo la dictadura en todas las direcciones. Funcionaron como elemento dispersor de las prácticas poéticas y de los postulados teóricos. En sus editoriales, proclamas, manifiestos o declaraciones aparecía el discurso teórico de las diferentes direcciones poéticas.

¹ Las revistas *Gracilaso* (1943), de signo clasicista e imperial, *Corcel* (1942) y *Proel* (1944) que proclaman una poesía humana y neorromántica, o *Espadaña* (1944), precursora de la poesía social, marcan el territorio de la poesía realista y oficial. La poesía de la marginalidad está representada por la revista, de tendencia esteticista, *Cántico* (1947) y por las revistas *Postismo* (1945) y *La Cerbatana* (1945), que suponen la reactivación de la vanguardia.



Es en las revistas del grupo postista donde la proclama, la declaración de intenciones y el mainifesto toman un talante más importante y radical, siguiendo los modelos ofrecidos por las publicaciones vanguardistas europeas, americanas o peninsulares como *Les Soirées de París* (1912) dirigida por Guillaume Apollinaire, *Dada* (1917) auspiciada por Tristan Tzara, *391* (1917)² por Francis Picabia, *Les Champs Magnétiques* (1919) de André Breton y Philippe Soupault, las revistas dirigidas por el grupo surrealista *Littérature* (1919), *La Révolution surréaliste* (1924), *Minotaure* (1933) y *Documents* (1933) dirigida por Georges Bataille, *Perseo* (1919), *Reflector* (1920) dirigida por Guillermo de Torre, *VLTRA* (1921), *Prisma* (1922), *Proa* (1922) dirigida por Jorge Luis Borges y Macedonio Fernández, *Creación* (1924), *Martín Fierro* (1925) fundada por Eva Méndez, *Plural* (1925), *Un enemic del poble* (1917) editada por Joan-Salvat Papasseit o la portuguesa *Orfeu* (1915).

Lo que caracterizó a las revistas poéticas de la primera posguerra fue el eclecticismo. Aunque cada publicación marcó las líneas territoriales que articularon la geografía poética, en sus páginas se ofrecía un espacio a poetas situados en otros márgenes poéticos. Así en *Cántico* publicaron Jesús García Nieto, el poeta garcilacista por excelencia, y Carlos Edmundo de Ory, el más heterodoxo de todos los poetas. En *Espadaña* publicaron poetas paradigmáticos de la vanguardia como Juan Eduardo Cirlot o Gabino Alejandro Carriedo junto a representantes de la poesía más tradicional como Dionisio Ridruejo, José Garcia Nieto o Luis López Anglada. En *Postismo* apareció un caligrama escrito y acompañado por una tarjeta triangular, a imitación de la utilizada en la presentación de esta revista, con los nombres de sus autores, Rafael Montesinos, José María Valverde y Jesús Juan Garcés, poetas cuya poesía se hallaba alejada de los derroteros vanguardistas. Jesús Juan Garcés publicó en *La Cerbatana* sus *Poemas primitivos para ángeles*, poética que se erige como elemento precursor del concretismo poético. También Juan Ramón Jiménez publicó el poema “Una y él” siguiendo unos parámetros parecidos. Para Carlos Edmundo de Ory, estos poetas, cuya procedencia nada tiene que ver con el movimiento, forman, en cierto sentido, parte del Postismo. Acerca del primero Ory nos dice, en la *Historia del postismo* (Grande, 1970 a: 270), que:

Este oficial de *Garcilaso* se alejó de sus cuarteles para pedir entrada en nuestro manicomio. Nos traía sus “Poemas primitivos para ángeles” y le dejamos pasar.

Para Félix Casanova de Ayala, como nos dice en 1964 en su artículo titulado “Teoría y páctica del postismo”, Jesús Juan Garcés es «un garcilacista recién incorporado al postismo» (Pont, 1987: 542). A Juan

² Sólo cuatro números de esta revista, escrita en francés, se publican en Barcelona, cuya redacción y administración se hallaban domiciliadas en las Galerías Dalmau. La revista se editó posteriormente en Nueva York de la mano de Francis Picabia y Marcel Duchamp.



Ramón Jiménez, Ory lo describe como «un elegíaco panteísta andaluz» y escribe sobre ello lo siguiente en la *Historia del postismo* (Grande, 1970 a: 267):

Yo no tengo nada que ver con Juan Ramón (salvo una influencia natural adolescente), lo que no es óbice para que Juan Ramón hiciera “postismo”, sin saberlo yo; Juan Alcaide Sánchez nos envió el poema titulado “Una y él” de Juan Ramón Jiménez, interrogándose sobre su posible “postismo”, y como lo consideramos, en efecto, verdaderamente postista, lo publicamos en *La Cerbatana*.

La revista *Garcilaso*, paradigma del clasicismo poético más retrógrado, supuso, en cierta medida, un espacio abierto donde publicaron poetas cuya poesía pertenecía a territorios muy alejados de sí. En sus páginas aparecieron poemas de poetas consagrados, como Gerardo Diaego o Dámaso Alonso, hasta de los poetas heterodoxos, como Eduardo Chicharro o Carlos Edmundo de Ory. En este sentido, Santiago Fortuño (2008: 44) señala el carácter divulgativo y acogedor de la revista, que ofreció sus páginas a muchos poetas que luego criticaron severamente su labor.

Este elemento ecléctico se dio, sobre todo, en las publicaciones de la primera posguerra. En todas ellas aparece una triple dimensión: la impronta teórica, el eclecticismo marcado por las colaboraciones y las traducciones poéticas. Más tarde las revistas acotaron mucho más su territorio especializado. Entre las revistas aparecidas en la posguerra, cuyo espacio abarca la poliédrica geografía poética, cabe destacar las siguientes: *Escorial* (1940), *Corcel* (1942), *Garcilaso* (1943), *Proel* (1944), *Espadaña* (1944), *Índice* (1945), *Verbo* (1945), *Postismo* (1945), *La Cerbatana* (1945), *Insula* (1946), *Cántico* (1947), *Planas de Poesía* (1947), *Acanto* (1947), *La isla de los ratones* (1948), *Cuadernos Hispanoamericanos* (1948), *Deucalion* (1951), *Papeles de Son Armadans* (1956), *Primer Acto* (1957), *La trinchera* (1962), *Problemática 63* (1963), *Claraboya* (1963), *Poesía 70* (1968), *Fablas* (1969), *Aquelarre* (1970), *Trece de Nieve* (1971), *Poliedros* (1972), *Marejada* (1973).

Las revistas *Postismo* y *La Cerbatana* fueron los canales de expresión del movimiento postista. En ellas aparecieron sus escritos programáticos y sus expresiones artísticas y literarias, entre ellas la poesía.

IV. Postismo

La revista *Postismo* se editó en enero de 1945 como órgano programático del movimiento postista. La financiación corrió a cargo de Silvano Sernesi. De la maquetación se encargó Eduardo Chicharro, ayudado por Jaime Pol Girbal. Eduardo Chicharro fue también el redactor jefe (“redactor jefe postista”), el cargo de director fue ocupado



indistintamente por Carlos Edmundo de Ory y Silvano Sernesí. La Redacción estaba situada en la Calle Barbieri, nº 10, de Madrid, en el local de la imprenta GAMA, Artes Gráficas S. A. El precio de la publicación era el dos pesetas.

La revista tiene una estética vanguardista que plásticamente se expresa en el grafismo de signo cubista y futurista, en los dibujos de Benjamín Palencia y de Luis Lasa, en el caligrama en forma de copa escrito por Rafael Montesinos, José María Valverde y Jesús Juan Garcés, y en la fotografía de la portada, en la que aparece en el espacio central una fotografía de Gregorio Prieto con el torso desnudo, con un sombrero sideral y con un naípe flotando sobre su pecho. El título de la revista remite a una ampulosa estética modernista realizada a base de arabescos y racargados trazos florales. También se da en ella la estética *naif* en los apartados dedicados a la infancia a través de los dibujos de Tony, el hijo de Eduardo Chicharro y Nanda Papiri, y la caligrafía infantil. Toda la estética postista está reflejada en la portada de la revista: el sombrero futurista que apunta a la vanguardia, la desnudez que señala la pretendida ingenuidad y el naípe que señala el elemento lúdico.

Postismo supone un espacio pluridimensional. Ofrece los elementos teóricos del movimiento, sus prácticas estéticas tanto pictóricas como literarias (poéticas, narrativas y teatrales), una mirada poliédrica a la vanguardia y un acercamiento al mundo mágico de la infancia. Participan en la publicación, además de los tres agentes postistas, Benjamín Palencia, Wenceslao Fernández Flórez y Tomás Borrás.

La revista ofrecía las claves del movimiento en sus escritos programáticos, sobre todo, en el *Primer Manifiesto del Postismo*, que funciona como una proclama que señala las convergencias del movimiento con el dadaísmo, el surrealismo y el expresionismo. Los escritos programáticos son los siguientes: “España lanza el Postismo”, “Primer anuncio del Postismo al mundo”, *Primer Manifiesto del Postismo* y “En el que el lector que leyere verá cosas quizás más de nuestro interés que de su agrado, y otras posibilidades que se sugieren”.

El primero, situado en la primera página y firmado por La Dirección, define de manera exageradamente provocativa el Postismo como un movimiento ampilo y plural. El segundo, que aparece en páginas segunda y tercera es una entrevista realizada en noviembre de 1944 a los autores postistas. El *Primer Manifiesto del Postismo*, firmado por Eduardo Chicharro y que aparece en las páginas desplegadas que se corresponden con las 4-5 y, 12-13, es el escrito más importante, pues supone un decálogo exhaustivo de los postulados del movimiento y su relación con los diversos movimientos vanguardistas coetáneos y anteriores. Y el último, “En el que el lector que leyere verá cosas más de nuestro interés que de su agrado, y otras posibilidades que se sugieren”, firmado por La Redacción, ocupa la contraportada y supone algunas aclaraciones



respecto al surrealismo, al tiempo que señala el humor como componente esencial del movimiento.

El Postismo se define, en la introducción al *Primer Manifiesto del Postismo*, situada en la página nº 5, como un movimiento constituido por su componte teórico y por sus componentes artístico y literario. Y es en las prácticas artísticas donde mejor se encuentra el significado del movimiento.

Un manifiesto establece unas premisas, concreta un credo, denuncia simpatías y antipatías, pero nunca dará, sino en forma abierta y de principio, las normas en detalle de una tendencia. Ingenuo y ligero será quien crea poder hacer Postismo puro después de leídas estas consideraciones. El patrón habrá que buscarlo en las obras, en la obra Postista.

Por ello, la revista ofrece una serie de practicas artísticas, pintura, narrativa y poesía. Esta última está representada por la sección titulada *Liricoteca*, situada en las páginas octava y novena, compuesta por once poemas y que funciona como primera antología de poesía postista. Se trata de once romances escritos por los tres poetas postistas. Entre ellos cabe destacar el “Romance de Laoconte y la luna “ y “El romance del ronquido del niño” de Carlos Edmundo de Ory. En ellos encontramos ya la definición de la poesía postista que consiste en la demolición del edificio poético realista. Ésta se basa en la sonoridad extravagante, la sintaxis barroca distorsionada, la asociación libre de objetos, el lenguaje de la demencia y el humor lúdico. Todos estos componentes pueden observarse en el “Romance del ronquido del niño”:

Como un huso pequeño
ronca el niño pequeño
¡ay, por Dios, qué pequeño!
¡sí, sí, sí, qué pequeño!
Es que sierra una sierra
con aserrín de huevo,
de huevo y de natillas en su lugar enredo.
Hay un duende en la noche,
con la noche pequeño
y encendiendo cerillas
en su murmuradero...
¡Ay qué bueno es el aire
que le sale del pecho
y se le sube dúctil
por los agujeros!
¡Anda, eso es el ronquido,
y lo coge de vuelo!
¡Qué loco, ay, qué loco,
qué loco es el abuelo!
El niño sueña un tambor
que le haga el ronroneo.
Esto es lo más bonito

desde Carlyle a Asuero;
mientras su madre duerme,
el niño está durmiendo.

676



UNIVERSITAT
JAUME I

V. La Cerbatana

La Cerbatana es la segunda publicación del movimiento postista, ésta aparece meses después de que la censura franquista decretara el cese de la revista *Postismo* y supone su continuación. La revista lleva un subtítulo, *Revista Ilustrada de la Nueva Estética*. La redacción está situada en la misma dirección. Los directores son los tres integrantes del grupo y el Redactor Jefe es Jaime Pol Girbal. La impresión y la tipografía corren a cargo de GAMA, Artes Gráficas S. A. El precio, dos pesetas.

La revista sigue la misma línea artística trazada por su antecesora, que consiste en constituir una mirada plural al aporrama artístico de vanguardia y ser el vehículo portavoz de un movimiento global. Como tal, la revista ofrece los resultados de las prácticas postistas. En este sentido, resulta una revista más literaria que teórica. También toma conciencia de ser un espacio marginal en el horizonte cultural y, a la vez, ello le confiere una dirección más reivindicativa. Eduardo Chicgarro denuncia abiertamente esta situación en su artículo “Nos echan de la poesía”, situado en la cuarta página. La revista dedica también un apartado a la magia de la infancia y a la recuperación de esa conciencia *naïf*.

El grafismo sigue ofreciendo una estética vanguardista donde palabra e imagen entran en una estrecha relación. Para Rafael De Cózar (2005: 117-118), *La Cerbatana* significa la apertura hacia la poesía experimental, basada en la poesía fonética y en la palabra gráfica. La maquetación está mucho más cuidada que en la revista anterior y existe una presencia mayor de los recursos tipográficos. Se juega con los distintos tipos y tamaños de letra en los títulos, los subtítulos, las secciones, los caligramas, los *collages*... De forma irónica, ello queda señalado en la portada con la frase “¡Viva Gutenberg!”, y de manera más explícita con la geometría de los grafismos. Ya en la portada se observa la importancia de la imagen. En ella aparece sobre un fondo rojo, cortado por el blanco y negro de las líneas trazadas por la palabras, la reproducción de una pintura en blanco y negro de J. Biero. En la contraportada un motivo taurino con caricatura de Manolete dibujado por Luis Lasa muestra sus referencias a la estética vanguardista de signo expresionista. En el interior la imagen supone un constante guiño a la vanguardia. En la primera página encontramos un retrato de una figura femenina, pintada por Benjamín Palencia, cuya estética remite al cubismo y al expresionismo de signo picassiano. En la página decimosexta un dibujo de Carlos Edmundo de Ory conecta con el surrealismo más onírico. En las páginas décima y undécima aparecen dos oleos de Ochoa pintados bajo la estética del simbolismo pictórico. En la tercera página el cuadro de Durero, titulado

Niño con larga barba, señala el aspecto extraño, misterioso y siniestro del surrealismo. En el artículo, firmado por Eduadro Chicharro, titulado “La patética expresión del arte”, situado en la página duodécima, se halla una selección de pintura que representa las referencias de la pintura postista: Pierre-Auguste Renoir, Nijinski, Gaston Le Roux, Odilon Redon, Georges Braque y Marc Chagall.

La revista ofrece, acorde con el componente plástico presentado en ella, un elemento teórico que respalda las expresiones creativas expuestas. Los textos teóricos son tres. En la página primera se halla, a modo de editorial, el texto firmado por La Dirección y titulado “¡A la una... a las dos... a las tres!”. Se trata de una declaración de principios en la que se reivindica la actitud provocativa, la euforia, el humor, el juego y la locura frente a la rigidez de los valores de la burguesía. En la página cuatro aparece el artículo reivindicativo de Eduardo Chicharro “Nos echan de la poesía”, que supone una protesta por la censura sufrida y el silencio impuesto, desde el poder, al movimiento. Más interesante resulta el texto escrito por Silvano Sernesi, que aparece en la undécima página de la revista, titulado “Entrevista a un hombre que se ríe sentado y fuma con la mano y con la boca”. En él se propone la exaltación de todas las cualidades que escapan a la lógica, sustento del racionalismo y de la cultura burguesa. Sernesi se apoya en la visión que tuvo André Breton (1962: 29) de *un hombre atravesado por una ventana*, tal como se indica en el *Primer manifiesto del surrealismo*, para presentarnos su particular visión recurrente, obsesiva y paranoide. Imagen que rompe con toda lógica y se erige como apertura al absurdo postista. El humo es expulsado al mismo tiempo por la boca y por la mano del hombre que fuma, y ello, precisamente, lo que provoca es la sonrisa en la cara de este ser que se aparece. Ésta es la lógica del Postismo, una lógica que parte del absurdo y se erige como estética paradógica y jovial. Una lógica que, a diferencia del automatismo puro del surrealismo francés, descansa en la voluntad estética.

La revista, más que ser una decálogo de presupuestos teóricos, es una muestra de las prácticas literarias postistas. En ella se ensayan nuevas formas literarias y se proponen nuevas vías de expresión. En la narrativa Silvano Sernesi propone, en su cuento titulado “Casi nos casó Voronoff” una narrativa fantástica con tintes surrealistas que posee conexiones con el *realismo mágico*. Carlos Edmundo de Ory presenta un fragmento de su novela inédita *Mèphiboseth en Onou, diario de un loco* y el cuento titulado “La mujer de los tres trapos”. Eduardo Chicharro, por su parte, escribe el cuento titulado “Viaje”. El texto narrativo más importante viene en la parte interior de la contraportada y está formado por tres cuentos cortos, cada uno firmado por cada uno de los postistas fundacionales. Se trata de un ejemplo de lo que en la actualidad se conoce como microrrelato. Estos textos son, de algún modo, *haikus* narrativos, poseen



la poesía, la sugerencia y la ruptura de la lógica propias de los textos japoneses. Como el *haiku*, transmiten atmósferas. Son, de un lado, un breve susurro al oído, y, a la vez, forman una historia. Pues los tres textos poseen una continuidad narrativa, claro ejemplo de escritura colectiva.

Era una vez de una chiquilla que era muy
blanca y se murió y fue más blanca to-
davía.

Carlos Edmundo de Ory

Luego las campanas se callaron mien-
tras que a su lado terminaban las flores.
Era una mañana.

Silvano Sernesi

Buscaba la suerte de un minuto, y la
tuvo. Pero luego no recordaba ya en qué
había sido.

Eduardo Chicharro

En el género dramático también se ensayan nuevos modelos de expresión, como sería la breve pieza teatral titulada “Historia natural, breve comedia en dos actos”, que aparece en la página interior de la contraportada. Se trata de un claro ejemplo de microteatro que tiene sus convergencias con el teatro del absurdo.

Con todo, la poesía es el discurso literario que tiene más presencia. Aquí los tres autores postistas exponen sus experiencias. Eduardo Chicharro presenta, en la página tercera, el poema titulado “De lo más a lo menos”, Silvano Sernesi su poema “Anna” en la página décima y Carlos Edmundo de Ory, el “Soneto paranoico” en la página séptima. Este último resulta el más significativo de todos ellos:

Sólo en el mundo con mi media oveja
y una cortada flor en el semblante
bajo la mina honda del diamante
que no tiene raíz ni tiene reja.
Más como soy del odio tenue abeja
manada de algún duende nigromante
peinaré de mi espalda en monte amante
y con heces de concha de la almeja
Mi paranoia de lolao y Averno,
¡hola, pato de oro; hola, marea
donde la mar merece su medusa!...
Y creo que de cebra tengo un cuerno
y de llama un pata panacea
que se gasta en mi alma y que se usa.

Además la publicación contiene poemas de otros autores. En la página decimoquinta aparecen los poemas “Al niño muerto de Chicharro hijo” de Petite Vella “, “Arlequín asimétrico” de Conrado y un caligrama escrito a mano y que resulta casi ilegible de Manolo Pilares., En la página decimotercera (toda ella forma es un *collage* a base de la correspondencia recibida, dibujos, textos y manuscritos) aparece el poema titulado “Minero”, perteneciente a este último autor, que resulta interesante por su cariz novedoso:

Ser el superglóbulo
de la sangre del mundo
Hacer cielos de plomo
con torres de humo
y, de pronto,
fusilar el murmullo
de todos los arroyos.

Quedarse solos,
únicos,
victoriosos,
hasta que el embrujo
del verde sea roto
con vagones de mineros
y acorazados osos.

Blanco o rojo,
negro o rubio,
ser el superglóbulo
de la sangre del mundo
y transformarlo todo ¡todo!
en un luto absoluto
de humos y de lotos.

La revista presenta también poemas de poetas más conocidos como el poeta postista Ángel Crespo, Jesús Juan Garcés o Juan Ramón Jiménez. El primero publica en la página número cinco un poema dedicado a Ory titulado “De mi loco al loco de Carlos Edmundo”, poema que comporta todos los ingredientes de la poética postista:

Amigo, dulce amigo, dulcilando
de luces pegajosas en lo espeso,
dándole el beso de la luz al beso
y la sombra a la noche le quitando.

Dulcecito de esparto, como Orlando:
furioso con la espada y con el peso
de un seso sin por qué, casi sin seso,
con un perro en la nuca te matando.

Deshojador de hojas deshojadas,
matador de los muertos que te esperan
en la noche más fría. Desmontadas.

Tus jinetas cabalgan. ¿Cómo eran?
¿Cómo eran, Dios santo? ¡Qué acabadas,
mi dulcilandando amigo, revivieran!

680



El poema de Juan Ramón Jiménez se titula “Una y él” y aparece en la séptima página. Se trata de un poema de signo experimental que funciona como poema letrista:

-iAyayay, ayayayi
¿Qué es, di tú, sin amor el vivir?
¡Me querría ahora mismo matar!
¡Ayayay!
-Flajinsterio, termifa, cachumbo.
¡Purumpúm, purumpúm, purumpúm!
-iAyayay, ayayayi
¿Qué es la vida, di tú, sin amar?
¡Me quisiera ahora mismo morir!
¡Ayayay!
-Desidelio, flamina, catumpo.
¡Purumpúm, purumpúm, purumpúm”!

Y el poeta Jesús Juan Garcés publica, en las páginas octava y novena, los *Poemas primitivos para ángeles*. En ellos se observa la presencia de una poesía radicalmente experimental, de signo visual, que recoge las experiencias de la poesía cubista y futurista. Cabe citar alguno de estos nueve poemas para observar la radicalidad de su lenguaje, radical todavía en la nuestra actualidad poética:

“Canto noveno”

(Bienaventuranza de San Arjá Arcángel)

ARJÁ atrá lará
Atraclará abá

Angel Angel
Atracalradarabará

Arcángel Arcángel
trisquleble del salto

atraclarabadá
Argangelero SANTO

Arjá...

Arjá...

Arjá...

Además, en las mismas páginas en las que se hallan los poemas de Jesús Juan Garcés, se hallan las “Pequeñas fábulas para niños siniestros” de Fernand Marc, que tienen su texto paralelo construido por los postistas



mediante la técnica del *enderezamiento*.³ Por otra parte, la Redacción publica, en las páginas número cinco y diez, una serie de *pulgas*, micropoemas realizados a base de frases cortas y directas que remiten a la instantaneidad del *haiku* y al desconcierto del *koan*,⁴ a la vez que funcionan como breves aforismos, cuya mirada está puesta en las *grecuerías* de Ramón Gómez de la Serna. Estos textos son los antecedentes directos de los *aerolitos* de Carlos Edmundo de Ory.⁵ En la página diez aparece el siguiente texto, que sirve como ejemplo:

¡Pobrecillos! Ellos creen que hacen algo bueno porque
escriben palabras raras.

Los postistas buscan romper moldes, derribar las barreras que separan los géneros, ensayar nuevos vehículos literarios. Se trata de una escritura libre que intenta realizar una demolición de los códigos literarios imperantes. Para ello se utiliza la transgresión de las normas establecidas, el poder de la imaginación y la práctica del humorismo lúdico.

VI. A modo de conclusión

En las revistas postistas, publicadas en el año 1945, en plena primera generación de posguerra, se hala la arqueología poética de la poesía renovadora y experimental que llega hasta la actualidad. Poesía heterodoxa para las coordenadas poéticas de la época, que rompe con los cánones de la poesía realista, tanto de signo humanizado como de cariz social. Se trata de una poesía marginal y, también, marginada, tanto desde la cultura oficial como desde los parámetros de la poesía comprometida con el ahora y el aquí de su contexto histórico.

En este sentido, se observan dos direcciones patentes en las revistas postistas. Por un lado, una poesía fuertemente entroncada con el surrealismo francés, que reelabora el material onírico, practica sistemáticamente la extrañeza y encumbra a la imaginación como principal elemento poético. Ésta es la poesía escrita por los poetas postistas. Entre ellos sobresalen Ángel Crespo y Carlos Edmundo de Ory. En ella se halla el antecedente de la poesía de la generación de la década de los setenta del pasado siglo, también conocida como la poesía de los *novísimos*. Una poesía, de corte veneciano, que supone la revitalización

³ El *enderezamiento* es una técnica postista mediante la cual se pueden crear, con una serie de mínimas variaciones, infinitos textos a partir de un texto matriz. Técnica que tiene que ver con la práctica de la intertextualidad y de la deconstrucción.

⁴ El *haiku* es una expresión poética propia de la literatura japonesa budista zen que manifiesta una experiencia instantánea de *satori* o iluminación. El *Koan* es una especie de paradoja, planteada por el maestro zen al discípulo, para hacer estallar el pensamiento lógico y observar si éste posee el conocimiento más allá de las palabras.

⁵ Ory de, Carlos Edmundo, *Aerolitos*, Madrid, *Cuadernos Hispanoamericanos*, nº 181, enero de 1965; *Aerolitos*, Madrid, *El Observatorio*, 1985; *Nuevos aerolitos*, Madrid, Ediciones Libertarias, 1995; *Los aerolitos*, Madrid, Calambur, 2005; *Novísimos aerolitos*, Madrid, Fundación César Manrique, 2009.



del surrealismo y, en cierta medida, la recuperación de la poesía marginal escrita en la posguerra. Entre sus antecedentes cabría señalar el esteticismo poético practicado por el grupo *Cántico* y la transgresión del movimiento postista. Muchos de sus autores han señalado a Carlos Edmundo de Ory como uno de los grandes poetas maestros y este homenaje se debe, sobre todo, a la heterodoxia de su poesía.

Por otra parte, la poética presentada por Juan Ramón Jiménez y por Jesús Juan Garcés inaugura una poesía de signo experimental, donde el elemento visual, al igual que en el *letrismo*, resulta fundamental. Esta poesía será continuada por la *poesía concreta* de Julio Campal, por el experimentalismo del grupo *N.O.*, de las acciones poético-musicales vanguardistas del grupo *Zaj*, del lenguaje experimental visivo de José Miguel Ullán... Poesía que surge de la conjunción de lo poético con las artes plásticas de vanguardia.

VII. Bibliografía

BRETON, A. (1962): *Manifestes du surréalisme*, Jean-Jacques Pauvert Éditeur, Paris (*Manifestos del surrealismo*, Visor, Madrid, 2009).

COZAR DE, R. (ed.) (1978): C. E. DE ORY, *Metanoia (1944-1977)*, Cátedra, Madrid; 2ª ed. aumentada, Cátedra, Madrid, 1990.

— (2005): «El Postismo: Revistas *Postismo* y *La Cerbatana*» en RUBIO, F. (ed.), *Revistas literarias españolas del siglo XX (1919-1975)*, Vol. II, Olero y Ramos, Madrid.

FORTUÑO, S. (2008): *Poesía de la primera generación de posguerra*, Cátedra, Madrid.

GARCÍA DE LA CONCHA, V. (1987): *La poesía española de 1935 a 1975. De la poesía existencial a la poesía social 1944-1950*, Vol. II, Cátedra, Madrid.

GRANDE F. (ed.) (1970 a): C. E. DE ORY, *Poesía 1949-1969*, Edhasa, Barcelona.

GRANDE F. (1970 b): *Apuntes sobre poesía española de posguerra*, Taurus, Madrid.

MILLÁN, F. Y J. GARCÍA SÁNCHEZ (1975): *La escritura en libertad. Antología de poesía experimental*, Visor, Madrid.

PONT, J. (1987): *El Postismo, un movimiento estético-literario de vanguardia*, Barcelona, Edicions del Mall.

RUBIO, F. (1976): *Las revistas poéticas españolas (1939-1975)*, Turner, Madrid.

683





El epistolario de Max Aub y Antonio Soriano (1959-1971): un acercamiento a la literatura española en el exilio

M^a Isabel Tudón Martínez
al111793@alumail.uji.es



I. Resumen

El objetivo de este estudio ha sido acercarnos a la realidad de la literatura española en el exilio de 1939, en concreto en la década de los años sesenta del siglo XX, a través del epistolario de Max Aub y Antonio Soriano (1959-1971). Para ello hemos desarrollado un método a partir de un análisis del discurso de los textos epistolares y su contextualización, dentro de su marco histórico y cultural. Como resultado hemos obtenido datos relevantes que nos llevan a una serie de conclusiones, como la de valorar aquella época, en el último tramo del franquismo, de gran importancia en la literatura española, ya que supuso la continuidad creadora y el mantenimiento de identidad de los escritores exiliados de la llamada España peregrina, a la vez que se estrechaban los lazos con los escritores de la España franquista. También podemos concluir que, ciertamente, las relaciones epistolares se convirtieron en una herramienta necesaria de comunicación y apoyo para los escritores exiliados, a la vez que son un documento sensible para entender las vicisitudes que el escritor exiliado sufría para poder editar su obra, continuar su labor creativa y, por otro lado, valorar cómo se difundía y se apoyaba nuestra literatura a través de las editoriales fuera de España, en este caso en Francia y México.

Palabras clave: Literatura española y exilio de 1939, escritores exiliados, Francia, México, Max Aub, Antonio Soriano, relación epistolar, discurso y contexto, Librería Española de París.

II. Introducción

La actividad literaria en el exilio español de 1939, tanto en el ámbito editorial como en el creativo, fue protagonizada en su mayoría por el conjunto de escritores e intelectuales españoles que compartían los ideales republicanos, y que se vieron repentinamente forzados al éxodo de su patria tras la Guerra Civil española. El largo régimen franquista en España hizo que su labor literaria fuera, para dichos intelectuales, una adaptación continua a una situación cada vez menos transitoria o provisional en los países de acogida. Su estudio abre nuevos caminos. Como afirma Whitson (2012: 136) “es innegable el inmenso perfil que el tema del exilio tiene en la literatura creativa y crítica en el mundo de hoy. Sin duda, España ha contribuido significativamente a ello, sobre todo por el éxodo republicano después de la guerra Civil española y el prolongado régimen franquista”. En su vertiente crítica -literaria-, el perfil del exilio ha sido analizado teniendo como fuentes primarias documentos de diversa índole, producción creativa, manuscritos, memorias, diarios, y, también, epistolarios. Como documentos personalizados y privados que



son, los epistolarios nos ofrecen muchas posibilidades de análisis, y en ellos está depositado todo un mundo de vivencias particulares que recrean verazmente una situación concreta, la situación en que los exiliados se encuentran, sus necesidades de comunicación, su actividad, sus preocupaciones, convirtiéndose éstos en memoria viva de nuestra historia.

Con esta comunicación queremos exponer algunas de las conclusiones en torno a este tema, resultantes del trabajo de investigación que, bajo el mismo título, abordaba la relación epistolar que mantuvieron el librero Antonio Soriano (Segorbe, 1913-París, 2005) y el escritor Max Aub (París, 1903-México, 1972) durante los años 1959 y 1971, ambos exiliados tras la guerra civil española, el primero en Francia, en París, y el segundo en México. Dichas conclusiones se refieren a la obra literaria de Max Aub Las cartas son fruto de la relación profesional y amistosa durante algo más de una década, en el contexto del exilio republicano de 1939, y de las relaciones que cohesionaron a muchos de los republicanos españoles, intelectuales exiliados. En dichas relaciones tuvo mucho que ver el contacto epistolar.

El epistolario de Max Aub y Antonio Soriano posee un gran interés para la investigación filológica, ya que de una parte nos acerca a la vida y la obra de uno de nuestros mejores escritores de lengua española, Max Aub, y de otra nos muestra la impagable actuación cultural a favor de la difusión de la cultura y la literatura españolas que realizara Antonio Soriano, el librero editor de la Librería Española de París, continuadora de aquella que en su día (1946) fundara junto a otros socios, Josep Salvador en Toulouse, la librería-editorial *Librairie des Editions Espagnoles (1946-1974)* de la que fue su director. Como centro de acogida de la intelectualidad española exiliada, la librería parisina de Soriano también sirvió de puente entre los escritores de la España peregrina y los que quedaron en la España franquista, a merced, sin duda, de un exilio “intelectual”. Sin olvidar el contacto con los escritores latinoamericanos.

III. Objetivos

1. Obtener a partir de una lectura contextualizada de los textos epistolares una visión clara de la Literatura española en el exilio y la problemática creada en torno a su consideración y definición.
2. Describir la creación literaria de Max Aub reflejada en el epistolario, y su significación dentro de la literatura española y en las corrientes europeas.
3. Describir la actividad editorial y cultural de Antonio Soriano mediante los datos obtenidos en sus cartas.
4. Valoración de los epistolarios del exilio como fuente de estudio de la literatura.



IV. Material y método

Para alcanzar los objetivos propuestos hemos recurrido a una nueva lectura del trabajo de investigación a partir de la cual hemos seleccionado el texto que recoge los aspectos señalados para componer en el contenido de esta comunicación. Además hemos actualizado algunos aspectos, en cuanto a un enfoque metodológico y de apreciación, centrado en el estudio del análisis del discurso y su relación con el contexto. El motivo ha sido la lectura de las nuevas aportaciones del lingüista Van Dijk, aparecidas recientemente en obra *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. (2012). Es dicho autor, entre otros, el que sirvió de base, con sus estudios en torno al análisis del discurso, para la creación de un marco teórico y herramientas para confeccionar una propuesta de análisis del discurso epistolar. También han sido tomados instrumentos de análisis del texto epistolar de la profesora Catalina Fuentes (2000). En ambos se encuentra un enfoque integrador del estudio del discurso que aúna los logros de la Lingüística (textual y pragmática). La razón de este enfoque es hacer un análisis del discurso epistolar que descubra los matices y la riqueza lingüística y expresiva de esta relación, de una forma coherente y sistematizada, unido al estudio de la relación entre las estructuras del texto y del contexto. Como diría Van Dijk, al respecto: “El discurso se analiza no solamente como un objeto “verbal” autónomo, sino como una interacción situada, como una práctica social o como un tipo de comunicación que se da en una situación social, cultural, histórica y política” (VAN DIJK, 2009: 22). Por tanto, además de estudiar las estructuras lingüísticas del discurso en sí mismo, es necesario mirar los ambientes contextuales, citados, así como la dimensión cognitiva. Hemos querido subrayar la influencia del contexto, su nuevo enfoque, siguiendo al mismo autor, que en *Discurso y contexto*, presenta una teoría multidisciplinaria del mismo, y cuya tesis fundamental para entender qué es y cómo se relacionan contexto y discurso, afirma que el contexto “no es la situación “objetiva” que influencia en el discurso, ni es que el discurso influya directamente en la situación social, es la definición subjetiva realizada por los participantes de la situación comunicativa la que controla esta influencia mutua”. (2012:13).

V. Resultados

1. Literatura española en el exilio

a) La literatura española en el exilio como reacción contra los totalitarismos Europeos

Después de 1939, la literatura española pareció aislarse de las corrientes europeas, al menos en el interior, tras la diáspora humana, cultural y la



desaparición de figuras relevantes de nuestras letras que causó la guerra civil. En el caso de la literatura exiliada, en el contexto de otras literaturas europeas exiliadas, se observa sin embargo un paralelismo en la creación de los escritores exiliados de distintas nacionalidades, en la que confluyen unos condicionantes y una temática similar. Para Lucía Isabel Camarena, "hay una filiación común de la literatura del exilio europea del siglo XX, basada en un mismo sistema de referencias ideológicas y de los paralelismos que presenta en el proceso de comunicación literaria".¹ El punto de inflexión, para la autora, y que influyó también en la inteligencia literaria española a partir de 1939, es la separación de la Europa de los totalitarismos. Así pues, surgió un tipo de literatura, la exiliada, como una reacción ante la aparición de dichos movimientos totalitaristas. Las biografías de muchos autores europeos muestran una similitud de experiencias, en especial las de su compromiso político, su represión, su vivencia en campos de concentración y también la necesidad de adaptación de su obra a los condicionantes del exilio, a su modo de comunicación y recepción.

El caso de Max Aub es de alguna manera llamativo, en el sentido de que, ya antes de su exilio, desde la época vanguardista, su obra presentaba una armonía con las corrientes europeas, algo que contrastaba con lo que se estaba escribiendo, en general, en España por parte de sus coetáneos. Aunque, si analizamos su situación, no resulta tan extraño, ya que su bagaje de formación lo recibió en distintos lugares y, sobre todo, si contemplamos su carácter humanista y abierto que le impulsaba a incorporar a su obra nuevos modos de creación.

Como consecuencia de esa oposición a los sistemas políticos totalitarios, el escritor siente la necesidad de comprometerse con movimientos contrarios a la dictadura, en defensa de las libertades. Así podremos apreciar que una primera característica de la literatura en el exilio será la presencia de un compromiso político, de forma explícita, que se dio con independencia del país de origen del autor, al que, por el momento, no podía volver. Se estableció un sistema literario autónomo, con una poética diferenciada. Se produjo la funcionalización de la literatura, tomada como lucha política. Se exploraba, sobre todo en el género novelístico, los efectos del éxodo en el ser humano; el autor toma partido y ya no concibe la obra sólo como experiencia de la vanguardia o del arte por el arte. Los títulos de muchos escritores son ilustrativos al respecto: *El Laberinto mágico* de Max Aub, *Exil* de Klaus Mann, *Tránsito* de Ana Sheggers, *Sala de espera*, la revista de Max Aub, etc.

En el epistolario y en muchos de sus escritos, como los diarios, declaraciones a periódicos, etc. su postura siempre es hacer memoria de lo ocurrido en su obra, para que las nuevas generaciones, de españoles en

¹ *El Correo de Euclides* (2006), Anuario científico de la Fundación Max Aub, p. 304 y sig.



especial, no cometieran los mismos errores de caer en ideologías totalitarias. Max sintió especial preocupación cuando en sus últimos viajes a España veía muchos jóvenes que parecían no acordarse de la guerra o no estaban bien informados, o no querían comprometerse políticamente.

b) La obra creada en el exilio ha de adaptarse a la recepción real

Otra característica será la adaptación de la obra del escritor a las posibilidades reales de recepción, al público potencial que recibirá sus obras, claramente reducido ya, y adaptarse, además, para que esta nueva forma de escribir fuera viable económicamente; por ejemplo, en el caso de la producción dramática de muchos escritores exiliados, M. Aub, B. Brech, A. Doöblin, ésta se vio reducida o trasformada a la novela, dado el número escaso de exiliados que pudiera ver sus obras en un teatro. Al mismo tiempo, se refuerzan, dentro de las producciones, aquellos elementos que atraen, de una forma más drástica, la mirada del lector; se buscan los extremos de las situaciones. La obra de Max, en este sentido se llena de personajes que actúan al límite de sus fuerzas y de historias que sobrepasan lo verosímil, que resaltan lo violento para ser más efectistas. Así se aprecia en *La calle de Valverde*. *Campo de los almendros*, etc. Max tiene tan encarnada su tragedia, la de España, que recurre a este realismo descarnado, directo, verídico, como el envoltorio dramático de su mensaje.

Su obra, tan variada de formas y soportes, responde tanto a una diversificación de su genio creador, como a una necesidad real de adaptación a la demanda: desde lo puramente literario, teatro, novela poesía, ensayo, hasta lo cinematográfico, lo periodístico, lo pictórico...Sus continuas solicitudes de libros a Soriano de todo tipo> de manuales de literatura y sociología par su Historia Literatura española, o para su libro sobre Buñuel...

c) La vuelta a la tradición en la creación exiliada como afirmación de identidad

Uno de los marcadores de la literatura en el exilio, apreciable en estos años, será la vuelta a la literatura tradicional -que atrajo la mirada tanto de los escritores del interior como la de los exiliados- en su deseo de afianzar su identidad, como un deseo de legitimar su obra. Parecía que contestaban así a una pretensión de los escritores de interior de apropiarse de esa misma tradición. Max Aub con su serie del *Laberinto mágico*, quiere rememorar la función que hizo Galdós en la sociedad de su época. En la librería/editorial de Soriano, se publican obras de los clásicos, homenajes a Cervantes, venta de música tradicional española...etc. Por otra parte, en la literatura de la España franquista, al perder lo que supuso la vanguardia y la libertad de expresión del escritor,-



aparte de la pérdida física de muchos autores- los autores se ven obligados, para sobrevivir, a dar un giro hacia lo apolítico, hacia esquemas clasicistas y tradicionales del pasado, evitando temas de la actualidad del momento.

Así mismo se produjo un deseo, por parte de los escritores exiliados, de conseguir una identidad común que los cohesionara cultural e ideológicamente. Esta unión vendría principalmente de la militancia en el republicanismo, al lado de una ética humanista, y de promover actos y empresas culturales, como la creación de las propias librerías, periódicos, partidos políticos. En el epistolario aparece, en las primeras cartas, con gran entusiasmo, la crónica que hace Soriano del primer homenaje, en 1959, a Machado en Colliure, y que convocó a un gran número de poetas, muchos venidos del interior de España.

d) La literatura en el exilio no funcionó como un movimiento homogéneo.

En el exilio no es que hubiera “grupo literario”, homogéneo, agrupando un grupo extenso de escritores, diversos en orígenes y edad. sino un fenómeno, el del exilio y sus circunstancias, que afectó de forma masiva, no como colectivo, sino de forma individual principalmente, a los escritores que lo vivieron. Ello no significa que permanecieran incomunicados, ya que desde el principio estos escritores comenzaron a agruparse en torno a revistas o entidades culturales, como es el caso de la revista *Las Españas* (fundada por J. R. Arana y M. Andújar) o en las editoriales *Joaquín Moritz*, *El Fondo de Cultura Económica* o *El Colegio de México*. Esta idea se puede apreciar en el epistolario, ya que tanto Max Aub como Antonio Soriano se sirvieron de sus numerosos contactos con otros escritores, hispanistas, editores, librerías, o sencillamente amigos, para mantenerse informados o para llevar a cabo su labor. (en sus cartas aparecen nombres de Camilo José Cela, Tuñón de Lara, J. Díaz-Canedo, Fernández Figuroa, Álvarez del Vayo, Luis Buñuel, A. Malraux...etc Por otra parte Max mantenía una amplísima relación epistolar con muchos escritores, de interés literario: Jorge Guillén, Cela, J. Cassou, R. Marrast, (traductores de sus obras) A. Malraux, F. Ayala, Tuñón de Lara...

A pesar de su diáspora desde los campos de concentración nazis hasta países de acogida, Francia, Inglaterra, México, Argentina, Chile, o Puerto Rico...para muchos, explica Velilla, el hecho de centrarse en los mismos planteamientos temáticos y el temor a perder la lengua viva castellana, les hace caer en un anquilosamiento lingüístico y arcaísmos con planteamientos deudores de la tradición más que de la innovación. En el caso de Max Aub, no le afectó por el hecho de vivir en México, aunque sí es cierto que en su obra, en especial en sus cuentos, se observa una incorporación de mexicanismos, en el léxico y ciertas expresiones. Para Soriano, ocurría algo parecido. Por su profesión, se acomodó a la lengua francesa, aunque sin dejar su acento, y la librería fue lugar donde se



hablaba español, de encuentro de españoles, exiliados o del interior, hispanoamericanos, e hispanistas como Sesé, B. Sicot, J. Cassou, P. Vilar... Su vida, la de ambos, tendría un carácter más cosmopolita.

e) La escritura en el exilio se asume en un estado de transición y frontera.

Otras opiniones en cuanto a las características de la literatura del exilio, nos llevan a las de Michel Ugarte (1989), quien afirma que la literatura del exilio tiene que ver con cruces no sólo físicos o geográficos, también conceptuales. La trayectoria del exilio implica desplazarse de un país a otro, de un lenguaje a otro. Para el autor, es ese estado de transición, de *liminalidad*, lo que caracteriza la literatura del exilio: el texto del exilio no se sabe si pertenece al país anterior o al de adopción, a su pasado o a su nueva existencia; en cuanto al autor exiliado pasa lo mismo: que no es ni de aquí ni de allí, que debe justificar su existencia con la escritura. Se observa en el texto esa ambivalencia, que nos ofrece la realidad y el deseo, la ficción y la realidad, con el oscurecimiento del lugar y el tiempo. Otro rasgo que Ugarte observa es la trasgresión de formas, del lenguaje, puesto que es lo único tangible que tiene el exiliado de su patria. Éste será herramienta de expresión, protesta y de testimonio. *La trasgresión* le sirve a Aub justamente para protestar por esa situación de injusticia, de esa sala de espera que es la vida de los exiliados. Y esto lleva a la búsqueda de identidad del yo exiliado, que, como decíamos, vuelca lo personal en su obra.

Max Aub, y otros escritores, como Ayala, se preguntan, par quién escribimos, es decir se sienten en un punto donde no pueden escribir lo de antes, pues ya no están en el mismo espacio ni con los mismos receptores. Su escritura revive el pasado para contarlo, para sentir sus raíces. Escribe lo que imagina, lo que hubiera sucedido, porque eso, lo que cuenta, tendría sentido si no hubiera ocurrido la tragedia de la guerra, y porque es esa escritura lo que le hace “vivir” una vida coherente con sus ideales, con todo su bagaje como persona. La necesidad vital de escribir, como refleja el epistolario, le evita de caer en esa “Ciudad deshabitada”, en la nada, de la que habla María Zambrano, al hablar de su vivencia del exilio.

f) La preocupación del escritor, que se conozca y se lea su obra

Uno de los problemas que el escritor exiliado encuentra es no sentirse reconocido, y ser leído en su país, debido al largo exilio. Pero los pasos se fueron dando paulatinamente. Max se queja continuamente de ello. Pronto se intentaron contactos entre una incipiente oposición al régimen franquista y el exilio republicano a principios de los años cincuenta, pero habría que esperar una década, para que, a través de revistas literarias y algunas obras, escasas, como la de José Ramón Marra-López, *La narrativa española fuera de España (1939-1961)*, y contando



con la complicidad de algunos librereros, fuera conociéndose, a pesar de la censura franquista, la literatura republicana exiliada. El periodo en que se produce el epistolario está dentro de ese contacto un poco más fluido entre la España del interior y la exiliada, en las cartas hay algunos ejemplos de estos contactos, las visitas de Fernández Figuerola a México, las de Cela a París, las colaboraciones de Max con *Papeles de son Armadans*, la revista de Cela, los contactos de Soriano con los escritores y estudiantes españoles que visitan por vacaciones su librería, y le sirve para introducir en España la obra “prohibida de escritores exiliados”.

En conclusión, que lo que caracteriza a la literatura en el exilio va a ser en general su funcionalización, en el sentido de compromiso político y ético, su adecuación a la situación de producción y recepción, su ambivalencia y liminalidad, su poder trasgresor en el lenguaje como protesta, su valor testimonial y de construcción de identidad y su precariedad de medios. En palabras del profesor Manuel Aznar Soler,

La obra de literaria del exilio republicano español fue muy superior estéticamente a la publicada en la España franquista [...] En rigor, la idea estaba implícita en el hecho que supuso el reconocimiento de un autor en el exilio, Juan Ramón Jiménez, con la concesión del premio Nobel de Literatura en 1956.²

2. La obra literaria de Max Aub y su reflejo en el epistolario

a) La obra de Max Aub toma nuevos rumbos, dentro de su poética del realismo

La obra literaria de Max Aub, como la de muchos escritores que sufrieron el brutal corte de su trayectoria con la Guerra Civil española, está marcada, precisamente por las circunstancias, por dos momentos que vienen a conformar dos orientaciones que resultan divergentes, tanto en su concepción, y asunción, de la tarea de escritor, como en lo que atañe a su idea del arte en sí mismo y su función.

Max Aub pertenecía a la llamada generación “deshumanizada” que literariamente nació entre 1925 y 1930, al dictado del filósofo José Ortega y Gasset, cuyos postulados acerca del arte y la literatura aluden a los vanguardismos surgidos después de la Primera Guerra Mundial; un nuevo estilo consistente en “eliminar los elementos humanos, “demasiado humanos” y retener sólo la materia puramente artística”, una expresión literaria en la que lenguaje se supeditaba a lo nuevo, al mensaje cifrado, dirigido a la élite “a la minoría siempre”; la única que lo podía comprender. Una generación que rehúye, por su postura, de lo que fueron y significaron las anteriores escuelas realistas y naturalistas. El pensamiento y las artes se impregnaron, pues, de la estética orteguiana. Sin embargo, la literatura “deshumanizada”, al contrario de lo que pudiera parecer, no se explicaba, tal como afirma Ignacio Soldevila,

² Recogidas en la revista *Ínsula*, nº 627. Marzo 1999, pp. 3-5.



(1973: 26 y ss.), como “huída de las ingratas realidades de la dictadura política”, y se tratara de una generación, tal como afirma F. Ayala, hablando de la suya, que “se manifestó muy desligada de las realidades inmediatas”, por tanto, sería de esperar que también en la narrativa se prescindiera de esta realidad social. Así, no es del todo cierto una “falta de solidaridad social”, lo que ocurre es que, como dice Ortega, *deshumanización es interiorización*, “tornamos hoy de las acciones a la persona, de la función a la substancia”, se renuncia a lo humano colectivo, dominante por ejemplo en la novela romántica o naturalista, y se vuelve a los límites del hombre individuo

A pesar de esa coetaneidad generacional, sin embargo, ya por aquel entonces, Max Aub no mostraba acuerdo con todas las ideas de Ortega. Para I. Soldevila, estudioso de la obra narrativa de Max Aub (Soldevila, 1973: 34-35), “a la vez se siente integrado y marginado”, sobre todo porque no se podía él comparar ni con el estatus de vida acomodada y elitista de sus amigos (ya que él había salido adelante gracias a su trabajo personal), ni con su proceso de formación; formación que fue autodidacta, muy abierta por su origen y forma de vida que llevó en su juventud junto a su padre. Podemos afirmar que se sentía a la vez español y de proyección europeísta, y que, por tanto, no se sintió circunscrito o atraído por ningún nacionalismo, más bien como demostró a lo largo de su vida, se sintió ciudadano del mundo. Ello le confirió ciertamente una lucidez y comprensión del mundo, que no tuvieron muchos de los escritores españoles de su tiempo.

Esa ruptura que se operaba tempranamente en el escritor, advirtiéndose un cariz en sus obras más cercano a los problemas sociales, (recordemos que en los años 30 se afilia al partido socialista que jamás abandonará) se manifestó más fuerte a partir de la proclamación de la II República en 1931.

b) La obra testimonial y de compromiso de México. Ejemplos en el epistolario

A partir de entonces, tanto Aub como muchos de los que hacían una literatura deshumanizante, “socialmente ineficaz” como diría Ortega, rehuendo de los géneros populares, del materialismo, cambiaron pronto ante la gravedad de los acontecimientos sociales. La imagen del intelectual de los años treinta que no sale de sus círculos privilegiados, ajeno a toda responsabilidad política, comenzó a tener un papel decisivo y comprometido ética y estéticamente con las clases menos favorecidas que alzaban su voz. La novela se convirtió, desde la guerra, y haciendo de ella su principal materia, en un instrumento idóneo donde manifestar,



testimonialmente primero y luego como autoficción³, y mitificando, finalmente, los hechos, todo ese conjunto de experiencias trágicas que iban dejando su impronta en la obra literaria de escritores exiliados, pero también del exilio interior.

Así, en un principio, el interés del novelista radica en la denuncia social, en la lucha por el cambio político; después y como contrapunto, trata de novelar su experiencia, para ser “alguien”, aunque sea de ficción, en tierra de nadie, y finalmente, ya no importa tanto el dato cronológico o espacial real, (que se entretrejía en sus novelas), sino hacer que un acontecimiento que ha marcado su vida se transforme en mito para poder hacer de él un producto generalizable y atemporal. “De todas las artes, la novela es la que expone con mayor claridad el recuerdo a la vez que el olvido del discurso mítico, y para que un hecho se transforme en mito debe salir del tiempo y el espacio históricos, no cronológico, sí un tiempo primordial, el tiempo en el cual el acontecimiento ha tenido lugar” (M. BERTRAND, 2000: 64).

Entendemos que este proceso fuera el que le llevara a Max Aub a replantear su escritura a partir de su exilio en México, donde desarrolló la mayor parte de su producción y pensarla como una novelación -o ficcionalización- de su existencia, y a la vez, entretrejerla con elementos que transmitan “veracidad”, gracias a esa capacidad suya para la creación de “historicidad” a partir elementos reales aunados con lo inventado; creando dos planos que en algún momento se cruzan. Este es el caso, por ejemplo, del tema del elemento apócrifo en su obra. Un contrapunto que hizo de él un escritor original, con esa faceta de experimentación, que nunca perdió. También está el tema de la trasgresión de géneros, para mostrar esa polivalencia del texto y la plasticidad del discurso, que le sirve de juego y replanteamiento de la identidad del escritor, de cuál es su papel en la creación.

En México convirtió la escritura en vida, una de sus principales preocupaciones diarias. Como él decía, “cuando la realidad se siente como un peso, la escritura se convierte en vida” y a tenor de la correspondencia y otros escritos autobiográficos que mantuvo a lo largo de su exilio mexicano, una de las principales preocupaciones diarias de Max Aub se centrará precisamente en su escritura. La correspondencia con Antonio Soriano, en la vertiente de la faceta de la edición y publicación de libros, responde plenamente a este cometido. En el epistolario que nos ocupa, y que recorre la década de los años sesenta del

³ Será en los años 70 del S.XX cuando se dio el género de la autoficción, según el cual un hombre corriente escribe su vida pero sin seguir una cronología estricta, dejándose llevar por las palabras, por el poder de las palabras. El profesor Serge Dubrousky, escribiría “apenas existo, soy un ser de ficción, *“mon roman c’est ma vie”* una vida que le “pesa” sobre el pecho. En 1993 publicó en la Universidad París X-Nanterre, el volumen titulado *Autofictions*.



siglo XX, observamos una actividad intensa, casi frenética, por encima de su salud, para cumplir todos sus proyectos, en lucha contra el tiempo.

El tema de la novela en este epistolario (también en otros) es especialmente importante por lo anteriormente descrito. Se trata de obras sobre todo testimoniales, que miran al pasado o recrean lo cotidiano de la ciudad. El autor evoluciona desde una narrativa de corte más vanguardista hacia la novela autobiográfica de carácter epistolar, hasta las grandes series de la guerra y otros recuerdos de juventud, y su proyecto *Buñuel Novela*, adquiriendo un estilo más sobrio.

La obra que aparece mencionada en el epistolario, en esa época, pertenece a su gran producción narrativa, a la que está creando en ese momento o anterior. Veamos ejemplos ilustrativos:

Sobre su novela *La calle de Valverde* (1961)

Max Aub informa en primicia de sus creaciones a Soriano, como es el caso de esta novela, que en esta década que comienza que resulta muy productiva para el autor, será una de las principales motivaciones de Max para escribirle. Veamos como ejemplo la carta del (8-VII-1961):

La semana que viene estará lista La calle de Valverde, (sic) con una hermosa fajilla que pone "libro prohibido en España". ¿Cuántos quieres?

Un gran abrazo

Soriano le informa en carta del 19-III-1962, que ha comprado varios ejemplares de su obra a la Universidad Veracruzana. La primera edición de *La calle Valverde* se publicó en Xalapa, por la Universidad Veracruzana.

Además de *La calle de Valverde* aparecen citadas obras publicadas en México y que envía a Soriano para su venta, algo que confirman la carta fechada el 20-septiembre-1968 y las facturas de la librería *Robredo*, y la editorial *Era*, (Con fecha del 19-9-1968). Como *Ciertos cuentos*, o *Cuentos ciertos*.

Sobre las novelas de la serie *El laberinto mágico*

Otra de las creaciones narrativas que aparecen en el epistolario, de la serie *El laberinto mágico*, es *Campo francés* (1965), salió en Ruedo ibérico, de J. Martínez. Max le pregunta a Soriano, el 5-8-1965,

"un gran abrazo y dime cómo va la venta de "campo Francés",

Y la respuesta que obtiene de Soriano, el 24-9-1965, es positiva: *"Tu libro va pitando"*. Según le comentó a Tuñón, (carta del 13-10-1964), ya lo había enviado a la editorial el año anterior. Y, finalmente sabemos que en julio, Tuñón lo pudo leer y comentó su calidad *"Campo Francés, merece por sí sólo un ensayo, porque es un libro de fondo y trastienda"*. (EMA-



MT⁴, 24-7-1965). Unos años después, Max publicó también, *Campo de los almendros (1968)*,⁵ que enlazaba lo acontecido en *Campo del Moro (1963)*, -es decir, el golpe de Casado el 5 de marzo- Estos “Campos” gozaron también de estupendas críticas.⁶ En palabras de Tuñón de Lara, *El Laberinto mágico*, completado con la serie *Los Campos*, son esenciales para que las nuevas generaciones conozcan los episodios de nuestra República y guerra civil.

Sobre el “proyecto Buñuel”

Continuando con su novelística, también aparece en las cartas de este epistolario, noticias sobre el proyecto del libro sobre Luis Buñuel. Max puso en este proyecto mucha ilusión y muchas horas de trabajo.

De hecho, cuando él murió, dejó una gran cantidad de material que había ido recopilando, alrededor de cinco mil hojas, transcripciones de conversaciones grabadas a Buñuel, a familiares y a amigos, en México, París, Roma, su pueblo natal...incluso recopiló exhaustivamente toda la obra de escrita por Luis Buñuel. La idea de este libro se la sugirió Agustín caballero, Enrique Montoya, y Antonio Ruano, de la Editorial Aguilar.

Las referencias que aparecen pues en las cartas hablan precisamente de los viajes a Europa y de la bibliografía que utilizaba, y contactos con el propio Buñuel para este proyecto.

Así, en la carta del 20-9-1968, y después decirle que la editorial ERA y la librería Robledo le mandan por correo, ejemplares de sus libros, le comunica a Soriano:

Todo esto, como puedes suponer es porque llego. Estaré unos días en París con Buñuel ya que voy a hacer un librote acerca de él y luego pienso irme con Luis a España...Volveré y pienso estar más tiempo.

Max tenía pensado ir a París, el 20 de octubre, como así se lo comenta por carta a Francisco Ayala, (16-8-1968), o a Manuel Tuñón, (carta 9-10-1968), sin embargo su médico y amigo, el doctor Chávez, no le recomienda el viaje y lo pospone a la primavera.

Vuelve a aparecer el tema en la carta del 6-4-1971, en concreto Max solicita una serie de libros de temática diversa (sociología de la literatura, filosofía, crítica...), y adjunta: “*te advierto que todo es para el Buñuel*”. Curiosamente Soriano le contesta, en la que será la última carta del epistolario, en clave de humor y en alusión al reuma de Max -y por estar

⁴ Las siglas EMA-MT, significan *Epistolario Max Aub-Manuel Tuñón*, (2004), ed. F. CAUDET.

⁵ La publicación de los campos no es correlativa al desarrollo de los acontecimientos sobre la guerra que se narran. Por otra parte *Campo de los Almendros* y *Campo del Moro*, Max quería publicarlos en un solo libro, y barajaba títulos además de *Campo de los Almendros* .como *Los traidores, historia de Alicante, asesinato de Madrid y muerte de Alicante*.

⁶ Como las aparecidas en *Ínsula*, nº 264, noviembre-1968, para *Campo de los Almendros*, y nº 281, abril-1970, para *Campo del Moro*.



trabajando en este tema-: “*Cuidado con ese reuma buñueliano...*” y “*me pides unos libros que las traen*”, pero a pesar la dificultad en conseguirlos, promete que pronto recibirá los libros y la factura, que por ahora no tenemos conocimiento

Sin embargo, con su inesperada muerte en su casa de México, en 1972, el proyecto queda inacabado, aunque, como el propio Max señala en su prólogo personal⁷, estaba organizando el material: “Hoy domingo, 3 de enero de 1971, tras dos años y medio de preparación, empiezo a poner en orden mis papeles acerca de Luis Buñuel, que pasa a ser personaje. Los personajes son y quedan. Buñuel vive y morirá”. Será, finalmente su yerno Federico Álvarez, quien hizo una selección y publicó en 1985, en Aguilar, el libro de Aub, *Conversaciones con Buñuel seguidas de 45 [sic] entrevistas de familiares y amigos y colaboradores del cineasta aragonés*.

Max tiene la idea de una biografía, pero la subtitula novela, porque en ella puede poner cosas inventadas, cuentos, anécdotas, que cuentan mejor la verdad, en palabras suyas:

No será tal vez la historia de Luis Buñuel, no será un estudio sobre el siglo XX, sino algo híbrido, como han venido a ser hoy, en general, las obras de arte: teatro que no es teatro, novela que no es novela, poesía que no es poesía. Entre verdad y mentira: otra novela mía más. Este libro, repito, no puede ser sino una novela más, parecida a las que he escrito. (Aub, 1985:20-21).

En una carta a Soldevila (15-IV-1970), Max le dice: “El Buñuel me carcome: ¿te das cuenta de lo que es escribir un Campalans pero de verdad?” Es decir, que el sentido de esta obra, *Buñuel: novela*,⁸ hemos de situarlo próximo a la creación aubiana de textos y personajes apócrifos al presentar como historia lo que eran falacias creadas por el autor, como son los escritores que integran su *Antología traducida, Luis Álvarez Petreña*, algún protagonista de su diario *La gallina ciega, Torres Campalans...etc.*), porque como señala Pascual Mas i Usó analizando esta característica, “la lectura de los textos aubianos pide al lector en cada momento la aceptación de un estrato literario nuevo” [...] “El camino de la ficción es por tanto, encontrar la verdad.” (MAS, 2003: 75) Por tanto, en la obra de Max Aub, es necesario buscar otras claves de interpretación.

De la misma forma, la serie del *Laberinto mágico*, se puede analizar con ojos historiográficos, inspirada en relatos reales, como es el caso de *Campo de los Almendros*, donde el mismo Tuñón de Lara le proporciona sus propias vivencias, lo que vio en los angustiosos momentos de la guerra, en el puerto de Alicante y que aparece reflejado en el epistolario que ambos mantuvieron, M. Tuñón y Max Aub. En sí misma, esta literatura realista testimonial, parece contradictoria pues no deja de

⁷ M. AUB, (1985):*Conversaciones con Buñuel*, Madrid, Aguilar p 27.

⁸ En cuanto al título, Aub siempre se sintió atraído por la obra de Louis Aragon, *Matisse: novela*.



sorprender la mezcla de elementos ficticios, impregnados en la urdimbre de la realidad. *El laberinto mágico* fue un intento ambicioso de Max, que se propuso tras la guerra civil y le ocupó durante prácticamente todos sus años de exilio.

Sobre su poesía

Dentro de esta actividad, efervescente, también apuesta Max por la poesía, él que ha escrito teatro, novela, ensayo, se sorprende de su creatividad poética y así dirá:

¿Qué me dices de el “Diario de Djelfa”? ¿No te habló Joaquín [Díaz-Canedo] de él?, Estoy asombrado de lo que dicen A la vejez va a resultar de que soy poeta.”
(10-XII-1970)

Por otra parte, Soriano le va informando de la venta de sus libros, por ejemplo: “*Tus Dernières nouvelles...*” se venden bien” (27-IV-1967) y opina siempre favorablemente sobre la creación de Max que muchas veces tuvo que costearse la edición de su propia obra. También le hablará de la edición de otras obras: En la carta del 27 de junio de 1966, la Librería Española –la secretaria-, le comunica a Max que van a publicar *Poesía española del siglo XX*, selección y prólogo de José Corrales Egea y Pierre Darmantgeat. Sin embargo, las condiciones económicas que le ofrece la librería son precarias.

Valgan estos ejemplos, en los que se muestra esta interesante actividad creadora de Max Aub, abriéndose a nuevos retos literarios.

3. La actividad editorial de Soriano y su labor cultural por España

La vida cultural del exilio no podría entenderse sin el papel fundamental que ejercieron las empresas editoriales independientes, frente a las que fueron creadas por los partidos políticos, de claro predominio en el adoctrinamiento ideológico y de vida menos duradera. Dichas editoriales, como la de Soriano, a pesar de tener una vertiente política, tenían un carácter comercial y estaban abiertas a otras formas de pensar. En Francia, que acogía a un mayor número de exiliados, (por tanto se puede hablar en plural de las culturas del exilio) la edición y la actividad coordinada de los exiliados supusieron el mantenimiento de la cultura española, y por su procedencia obrera de partidos y sindicatos de izquierdas comprometidos con la República, sus actividades también fueron importantes en la lucha antifranquista.

La librería de Antonio Soriano se sumó a las actividades culturales y políticas de los exiliados, y se convirtió, como otras editoriales de españoles, en un centro difusor de sus ideologías, pero también de promocionar la lengua y la literatura española, haciendo de plataforma desde la que difundir la obra de autores exiliados tanto en Francia como en México. Este apoyo será fundamental para Max Aub.



Como editor en el epistolario vemos las lógicas preocupaciones de librero: en el aspecto económico o comercial, donde se busca, si no ganar mucho, al menos no perder dinero. En el campo de la literatura, promover la difusión de la literatura española, con autores exiliados ya consagrados, pero también con los más jóvenes del como Goytisolo. Durante los años 1959 y 1960 hay una preocupación porque el negocio marche bien y tenga una expansión a otros países, en especial Latinoamérica, (México), por eso pide ayuda a Max, para darse allí a conocer. Su librería se surtía en países latinoamericanos de libros censurados en España. Veamos este ejemplo donde se aprecia esa confianza en el amigo:

“Te pido por favor que si la librería Madero acepta ocuparse de la venta me agradecería tratar con esta librería o con otra dispuesta a prestar un poquito de atención a la colección”.

Así se lo repite en la carta del 5-4-1959:

Perdona que te fastidie con mis asuntos pero el caso es que me gustaría introducir algunos libros del CLUB en ese Méjico.

Me veo un poco desamparado y recurro a tu gentileza para que, tú que conoces a todo el mundo, me des una mano. Me ha escrito la librería GÓNGORA, Olizabal 32...”

Ante lo cual le ayuda gustosamente: *“Ningún fastidio: estoy a tu disposición. Me parece perfecto lo de la librería Góngora”.*

Como vemos, también se deja ver el tema de las librerías y las actividades editoriales, que impulsaron los intelectuales exiliados en la capital mexicana. Es significativo el número de las librerías creadas en 1939 y años siguientes. Soriano va informando de las ediciones que realiza para otros autores: Así en la carta del 19-3-1962, dice que,

“Ahora publico “La Chanca” de Goytisolo y “La otra cara” de Corrales”

También le escribe para comentar sus libros, siempre con entusiasmo: Soriano le informa en la carta siguiente manuscrita (15-3-1970) de que ha recibido su libro de la editorial Aguilar el *“teatro completo”* entre otros:

Querido Max:

Acabo de recibir de Aguilar México tu teatro completo (“¡¡Olé!!”). Espero Sierra de Teruel (película que están pasando en este momento en un cine parisino) y los demás libros de tu imaginación. Un abrazo y recuerdos a tu esposa.

Antonio

Y hace siempre comentarios muy favorables a la obra de su amigo:

“Pediré a Aguilar-México tus novelas (preciosas) prologadas por Manolo. También tengo aquí tu “Diario de Djelfa”. (18-1-1971).



No siempre puede cumplir Soriano los encargos de la edición de alguna obra de Max. Así en la carta del 14 de abril de 1967, Max que le había mandado “El laberinto mágico”, le pide

Haz el favor de contestarme a vuelta de correo y devolverme “por avión” el original a menos que lo mandes a la imprenta.

Para compensar, Soriano dice:

He hecho gestiones para que estudien tu teatro en una facultad de aquí. Vaya lo uno por lo otro” (27-4-1967). (No dice qué facultad).

Finalmente, Max le informa en la carta del 10 de mayo de 1967 que será otra la editorial, en México, la que le publique su libro:

Querido Antonio:

Gracias por mi libro, que llegaron antes que tu carta. Seguramente lo publicará Aguilar al año próximo ya que este año salen dos tomos con mi teatro completo y un tomo de novelas escogidas. Ellos te deben dar las gracias por lo que me dices de mi teatro y de una facultad X que ya podrías decirme cuál es.

Me escribió Tuñón que habías pasado un mes jodido. ¿Qué pasó?

De lo de Espasa mejor no hablar.

Cuídate. Un gran abrazo.

Tampoco podrá editar el libro del padre de Julián Zugazagoitia, (Julián Zugazagoitia)⁹. Cabe recordar, que cuando Max fue llevado a Roland Garros y despojado de sus pocos bienes, éste recabará ayuda. Escribe el 22 de abril a Julián Zugazagoitia, quien le responde¹⁰ el 24 de abril interesándose por él. Poco pudo hacer Zugazagoitia en ese ambiente enloquecido y xenófobo pocos meses antes de la caída de Francia; justo al contrario, Julián Zugazagoitia fue detenido y enviado a España, donde fue fusilado en el cementerio del Este, en Madrid, el 9 de noviembre de 1940. Así en la carta del 11 de agosto de 1967:

Anoche estuve en casa de Julián. Zugazagoitia, desesperado. Yo no recuerdo exactamente qué es lo que me dijiste referente al libro de su padre. Pero él dice que lo tienes todo: texto, autorización, y que has estado diciendo desde hace dos años, que estabas a punto de meter el libro en prensa./ conociéndote,

⁹ Julian Zugazagoitia (Bilbao-1902-Barcelona1940), autor de novelas sociales y biografías políticas, director de *El Socialista* de Madrid, ministro de la gobernación con Negrín. Al producirse la ocupación alemana de Francia poco después de acabar sus memorias de la guerra de España, fueron detenidos por la policía y entregados a las autoridades españolas juntamente con otros emigrados, entre los que se contaban el sindicalista Juan Peiró, ministro con Largo Caballero, y Luis Companys (Tarrós, Lérida, 1883-Barcelona 1940), abogado, uno de los fundadores de la *Esquerra Republicana de Catalunya*. Fueron condenados a la pena capital. Justamente estaba en París con el original de su libro para publicarlo. pero la obra vio la luz en 1968,

¹⁰ El contenido de dicha carta, fechada en París, el 24-IV-1940, es el que sigue: *iQué contrariedad debe ser para usted que le hayan detenido por una filiación que no ha tenido ni tiene. Supongo que su situación se aclare. Daré cuenta a los amigos del partido por si los amigos franceses quieren interesarse por su situación.* (*Epistolario del exilio*, (1992), ed. M Ángel González Sanchis, Segorbe, Fundación Caja Segorbe.



no me extraña que todavía no hayas hecho nada pero, por favor, ponle dos letras aunque sea diciéndole otra vez “que ya está en prensa”.

Tras esta carta, Max trata de ayudar a Soriano, quitándole un peso de encima, y en la carta del 10 de octubre le dice:

me han hablado los de la Editorial Oasis para decirme que ellos editarían con mucho gusto el libro de Zugazagoitia. Tú verás si eso te arregla las cosas”.¹¹-
(10-10-196)

Finalmente el libro salió al año siguiente de esta carta. Julián Zugazagoitia, *Guerra y vicisitudes de los españoles* (1968), 2 vols. París, Librería Española. Aunque no se vendieron muchos ejemplares.

Alguna vez le reprocha Max a Soriano el que le haya vendido algún libro que era para él: en la carta del 10-2-1970, aludiendo a los libros enviados por la librería Robredo, dirá:

“pero sé que vendiste más barato de lo que costaba, sin contar los “Sierra de Teruel” –que cuesta 90.00\$ ejemplar, y fueron cinco- que te hice mandar para mí y que vendiste por las buenas. ¿Te acuerdas?”.

Dentro del campo de la literatura hacemos eco actuaciones que los escritores e intelectuales españoles llevaron el exilio, se encuentran recogidos en el epistolario hechos (conmemoraciones, eventos literarios...) que son, algunos, ciertamente muy significativos y relevantes para el mundo de las letras. Así tenemos como ejemplo de ello, en la segunda carta (28-2-59), escrita por Soriano, el recuerdo reciente de lo que ha sido el homenaje, en su tumba, al poeta Antonio Machado, en Colliure. En la carta, le da cuenta Soriano a Max de la buena acogida que ha tenido el homenaje a Machado, cuando se cumplen veinte años de su desaparición. Este homenaje, que comenzó en aquel momento, ha seguido haciéndose hasta el día de hoy, como símbolo de la reivindicación de la literatura exiliada y de los valores que el poeta defendió.

Te mando algunos papeles referentes al homenaje (sic) a Machado. Hemos {s }ido muy numerosos a Colliure. Ha sido un encuentro muy simpático. La prensa de aquí se ha ocupado bastante (los semanarios). Sacudo la pereza de los amigos recordándoles que te escriban. Recibe un cordial abrazo de
(Soriano 28-2-1959),

De París surgió la primera manifestación colectiva recordando el aniversario de la muerte de Machado, con un documento –promovido por Elena de la Souchère- firmado por importantes escritores franceses.

¹¹ Realmente a Max, que intenta mediar entre Julián y Soriano, como buen amigo, le desespera la tardanza del editor y así le comenta al respecto, a M. Tuñón, en una carta del 23-8-1967: “Los hijos de Zugazagoitia están molestos con Soriano – ¿quién no?- porque según ellos lo tiene todo para poder sacar el libro hace ya un año. Le escribí. Que si quieres morena... (F. CAUDET 2003: 402)



Escritores exiliados, entre ellos Soriano, Juan Goytisolo, el Partido Comunista y escritores de Madrid o Barcelona se movilizaron para que acudiera el máximo de personas a Colliure para el primer homenaje a Antonio Machado, el 22 de febrero de 1959. Alrededor de la tumba del poeta se reunieron intelectuales del exilio y del interior. Entre ellos: M. Tuñón de Lara, Carlos Barral, Blas de Otero, Juan Goytisolo, Gil de Biedma, Muñoz Suay, Costafreda., Castellet...etc. Antonio Machado, murió al poco tiempo de trasladarse a Colliure, (1939), a donde había marchado exiliado, trasladado en ambulancia y acompañado por su madre y su hermano.

De aquel primer homenaje dio noticias Tuñón de Lara en periódicos o revistas como *Novedades* de México, de la que era corresponsal. La conmemoración del aniversario de la muerte de Machado y a partir de entonces, cada homenaje al poeta, se ha convertido en un símbolo y un manifiesto de los escritores en el exilio, quizá instrumentalizado políticamente como protesta de los intelectuales. Como recuerda J.M. Caballero Bonald, allí se fraguó una especie de pacto político-moral-literario de oposición al Régimen, consolidación de la literatura de la resistencia y la promoción de un grupo generacional,¹² a través de la propaganda de José M^a Castellet, con su antología *Veinte años de poesía española*, que abría con la dedicatoria a Machado y presentaba a los poetas orientados hacia una poesía realista que hace suyos los postulados de Machado. Y añadía la creación de la colección poética *Colliure*.

4. Valoración de los epistolarios del exilio

Los epistolarios del exilio, en especial del exilio literario, completan los estudios centrados en las culturas del exilio, especialmente en Francia y México.

Aportan, desde hace unas décadas, una amplia visión de la obra creada por los escritores en los países de acogida, al tiempo que vamos conociendo las biografías y actividades de los exiliados y sus relaciones.

El género epistolar es el género del exilio, por su papel mediador en la comunicación, por su poder consolador ante la distancia de los seres queridos, creando una red de relaciones entre los exiliados. Nacido de la vivencia del desgarró, material, anímico, o espiritual, sirvió para crear espacios de diálogo, de encuentro, ahora ausentes También servirá de puente a los escritores, como elemento cohesionador de la literatura.

¹² En *Ínsula* 745-746, enero-febrero 2009. Del homenaje de Colliure salió relanzada la generación de los cincuenta, poetas amigos liderados por el grupo de Barcelona



Destacan por su interés literario, los estudios que se han realizado en torno a los epistolarios de muchos escritores exiliados¹³; Son muy valorados los de Max Aub, uno de los autores más estudiado, debido a que fue un incansable escritor epistolar, y cuyas cartas, además de expresar aspectos personales, contienen una valiosa muestra de reflexión sobre diversos temas, en especial hacia su creación literaria, y la de sus corresponsales. La Fundación Max Aub de Segorbe, dentro de su colección Epistolarios (completos) ha editado varios:

Francisco Ayala-Max Aub, Epistolario 1952-1972. Ed. de Alberto Enríquez, 2001.
Max Aub-Tuñón de Lara, Epistolario 1958-1972, ed. Francisco Caudet, 2004
Max Aub- Alfonso Reyes, Epistolario 1940-1959, ed. Alberto Enríquez Perea, 2006.
Max Aub-Ignacio Soldevila, Epistolario 1954-1972, ed. Javier Lluch Prats, 2007.
Max Aub-Jorge Guillén, Epistolario 1929-1971, ed. Mari Paz Sanz Álvarez, 2010.
Y Epistolario español (1942-1972). Edición y Análisis, Javier Sánchez Zapatero, 2009.

Uno de los primeros que apareció fue en 1992, *Epistolario del exilio, Max Aub, (1940-1972)*, ed. Vicente Górriz, prólogo de Miguel Ángel González Sanchís, Fundación Caja Segorbe, en el que hay una carta por corresponsal citado.

Sobre el epistolario entre Max Aub y Antonio Soriano, se había hecho algún acercamiento, como los de Enrique Valdeolivas en el artículo de 1993 titulado “*El amigo segorbino de Max Aub*”, y publicado en el *Diario Levante*, del 2 de Junio, con ocasión del noventa aniversario del nacimiento de Max Aub. En dicho artículo comenta en líneas generales las cartas que ambos se intercambiaron y dirá de ellas que “el contenido de ellas es cordial y humano, de mutua admiración y respeto, lleno de curiosos detalles que van mucho más allá de la dimensión puramente profesional”. De alguna manera, ese vínculo de amistad, es lo que estaba siempre en la base de cualquier actuación profesional, como puede comprobarse en la lectura de las cartas.

También encontramos opiniones de dicha correspondencia en un artículo de José Luis Morro, “Antonio Soriano, los libros, su vida” (1998), en las Actas del Congreso, *La cultura del exilio español de 1939 en Francia*, Salamanca, GEXEL-AEMIC, Serpa Pinto. Así mismo, y del mismo autor, en 2003 apareció la historia de la amistad entre Antonio Soriano y Max Aub, en su artículo “Antonio Soriano, el librero segorbino-parisino de Max Aub”, en las Actas del congreso *Max Aub enracinements et déracinements*, Centre de Recherches Ibériques et Ibéroamericaines,,

¹³ De entre ellos citaremos por su relevancia e interés literario Jorge Guillén y Pedro Salinas, Rosa Chacel, JR Jiménez, María Zambrano, J. Gil Albert, Cano Y Emilio Prados „M. Altolaguirre, etc.

Marie Claude Chaput y Bernard Sicot (editores), Publidix, Université Paris X-Nanterre.

Y en el año 2007, hallamos el libro de Gerard Malgat: *Max Aub y Francia o la esperanza traicionada*, Sevilla, Renacimiento, donde da cuenta de cómo entraron en contacto Max Aub y Antonio Soriano:

Retoma así [por correspondencia] el contacto con Germaine Montero¹⁴, quien en esos años cosecha éxitos en el teatro. Germaine Montero sugiere a Max Aub que se ponga en contacto con Antonio Soriano y su Librería Española, sita entonces en la calle Mazarine. [...] Max Aub conoce a Antonio Soriano durante su segundo viaje a París, en 1958. Entre estos dos amantes de la lectura la complicidad va a surgir rápidamente y dar lugar hasta la desaparición de Aub en 1972, a numerosos intercambios de libros por correo. (MALGAT, 2007: 344).



VI. Conclusiones

Llegados a este punto hemos de concluir que el estudio de algunos aspectos de la literatura española en el exilio a partir del epistolario de Max Aub y Antonio Soriano ha sido positivo, pues nos ha permitido conocer detalles de la actividad creativa de Max Aub y de la actividad cultural y editora de Antonio Soriano.

También hemos podido obtener una visión más clara y panorámica de la situación de la literatura en el exilio, de su consideración y de su aportación estética y cultural.

Hemos podido apreciar, de igual manera, el valor que poseen los epistolarios de escritores en el exilio, porque completan de forma interactiva la descripción y comprensión de su creación literaria.

Por otra parte, la forma de análisis del discurso epistolar, de concebir el texto como sistema dinámico en el que se relacionan *los factores intencionales, las estructurales y los contextuales*, (remarcando el valor de la relación contexto y discurso) aunque es revisable, pensamos que mejora la comprensión del sentido de los textos, nos descubre propiedades de dicho discurso, sus matices, su riqueza expresiva, hace entender aspectos como su estilo o el registro elegido, su adecuación.

Quizá la distancia y el alejamiento de la época en que se escribió el epistolario haga que nuestras conclusiones sean un tanto aventuradas, o

¹⁴ Germaine Montero, seudónimo de Germaine Heygel, actriz y cantante francesa, quien había conocido a Max Aub en España, adonde había ido para aprender español. Gracias a las gestiones de Max, pudo interpretar en París obras de autores españoles como *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega, en 1938, en el papel de Lucrecia; o la obra García Lorca, en primera en Francia, *Así pasan cinco años*, en 1937; La actriz habría conocido a Lorca en Valladolid. A juzgar por la correspondencia conservada en la Fundación Max Aub de Segorbe, la amistad y el aprecio que se profesaron Max y Germaine fue duradero.



intuitivas. Pero el texto epistolar nos devuelve una palabra que permanece viva, como un trozo del pasado, una conversación reciente, que nos habla sinceramente.

Existe una literatura del exilio, que hay que rescatar, como aconseja M Aznar Soler, y existe la necesidad de fijarla para obtener un estudio amplio y completo. Por ello, continúa, “debería realizarse un estudio interdisciplinar del exilio republicano español de 1939 y, estudiar la especificidad de su literatura, para luego integrarla a la literatura creada en el interior” con el fin de actualizar el conocimiento de la historia de la literatura española, de este largo periodo de nuestra historia.

VII. Bibliografía

ÁLVAREZ, M. (2002): *Tipos de escritos, el texto epistolar*. Madrid, Arco Libros.

AYALA, F. (2007): *Estudios literarios, Obras completas III*, C. Richmond (ed.), Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

AUB, M. -- (1995): *La gallina ciega. Diario Español*, ed. M Aznar Soler, Barcelona, Alba Editorial.

____ (1998): *Diarios (1939-1972)* ed. M Aznar Soler, Barcelona, Alba editorial

____ (2002): *Max Aub en el laberinto mágico*, Obras completas, ed. Juan Oleza, Valencia, Biblioteca Valenciana

AZNAR SOLER, M. (2002): “La historia de las literaturas del exilio republicano español de 1939: problemas teóricos y metodológicos.” *Migraciones y exilios* Seminario: “Exilio e historia literaria”, Barcelona, GEXEL UB

BERTRAND M. (2001): *Guerra y novela. La guerra española de 1936-1939*, Sevilla, Alfar.

BLAS ARROYO, J.L y otros (2002): *Estudios sobre lengua y sociedad*, Castellón, UJI, Servei de Comunicació i publicacions.

CAUDET, F. (ed.), (2003): *Max Aub /Tuñón de Lara epistolario 1958 1973*, Segorbe, Fundación Max Aub.

____ (2006): “Max Aub y México”, Universidad Autónoma de Madrid, pp. 219-260.



COBO, I. (1996): *Memorias de los españoles exiliados en Francia*, París, Biblioteca de Documentación Internacional Contemporánea (DIC) universidad Paris X – Nanterre

CONDE GUTIERREZ DEL ALAMO, F. (2009): *Análisis sociológico del sistema de discursos*, Madrid, CIS.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2000): *Lingüística Pragmática y Análisis del discurso*. Madrid, Arco Libros.

GÓRRIZ V. (ed.) (1992): *Epistolario del exilio*, (pról. M A. González Sanchís), Segorbe, Fundación Caja Segorbe.

LLORENS, V. (2006) *Estudios y ensayos sobre el exilio republicano de 1939*, (Col. Biblioteca del exilio), Renacimiento, Sevilla.

LLUCH PRATS J. (ed.), (2006): *Max Aub /Ignacio Soldevila, epistolario 1954 1972*. Segorbe Fundación Max Aub

MALGAT, G. (2007): *Max Aub y Francia o la esperanza traicionada*, Sevilla, Renacimiento.

MARTÍNEZ RUS, A. (2003) “Antonio Soriano, una apuesta por la cultura y la democracia: la librería española de París”, *Litterae: Cuadernos sobre Cultura Escrita*.

MAS, P. (2003) “Lo real de la ficción: de Max Aub a Antonio Muñoz Molina”, *El correo de Euclides, Anuario científico de la fundación Max Aub*, Segorbe, Fundación Max Aub.

MATEOS, A. (2009): *¡Ay de los vencidos! El exilio y los países de acogida*. Madrid, Eneida.

ROCA SIERRA, J (1990): “Retórica del discurso epistolar”. En J. Romera y A. Yllera, *Investigaciones Semióticas III. Retórica y lenguajes*, Madrid, UNED-

SOLDEVILA DURANTE I. (ed.) (2001): *Max Aub / Francisco Ayala, epistolario (1952-1972)*, Segorbe, Fundación Max Aub.

____ (1973): *La obra narrativa de Max Aub*, Madrid, Gredos.

SORIANO, A. (1989): *Éxodos, historia oral del exilio republicano en Francia 1939-1945*, Crítica, Barcelona.

TUÑÓN DE LARA, M. y J. A. BIESCAS (1982): *España bajo el franquismo (1939-1975)* vol. X, (Col Historia de España), Barcelona, Labor

UGARTE, M. (1989): *Literatura española en el exilio. Un estudio comparativo*. Madrid, Siglo XXI de España editores.



VAN DIJK, T (1977): *Texto y contexto, Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra.

--- (1997): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós Comunicación.

--- Comp. (2000): *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa.

--- (2007): *Discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa.

--- (2009): *Discurso y poder*, Barcelona, Gedisa.

___(2012): *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*, Barcelona, Gedisa

VELILLA BARQUERO R. (1981): *La literatura del exilio a partir de 1936*, Madrid, Cíncel.

WHITSON, J. (2012): "Antonio Machado y el exilio de la vida", *Revista TURIA, Revista Cultural*, noviembre 2012-febrero 2013 n, 104,

VIII. Anexo: El Epistolario

La correspondencia que mostramos pertenece al Archivo de la Fundación Max Aub de Segorbe, Castellón, (clasificados en la Caja 14-4). En cuanto al número de las cartas, son 49 personales, dos de las respectivas secretarías y varias facturas de librerías mexicanas y estados de cuentas de la librería de Soriano. Se corresponden al periodo comprendido entre el 24 de febrero de 1959 al 14 de abril de 1971. La correspondencia no tiene un patrón de regularidad, pues, por su carácter profesional, se produce en función de las necesidades; así hay períodos largos sin cartas, como es el caso de los años 1960 y 1964; otros, en 1966, con sólo una carta y es de la secretaria de A. Soriano. Razones posibles pudieran ser los viajes que Aub realiza a Europa. El profesor Manuel Aznar ha contabilizado hasta nueve viajes, desde ese año hasta su muerte (1956, 1958, 1960, 1963, 1964, 1965, 1966, 1969, 1972), tras obtener la nacionalidad mexicana en 1956, y que posibilitaron un encuentro personal en París. A su vez, es posible que se haya perdido alguna carta, pues en alguna de ellas indicaciones, o referencias, de los corresponsales de otras anteriores, y que no figuran en la correspondencia. Por otro lado, falta por ver el fondo de la Librería, todavía en París. En cuanto al contenido, no son cartas muy extensas; en ellas predomina la brevedad, la mayoría ocupan unas líneas. Podríamos decir que se trata de un epistolario de “urgencia” creado por las circunstancias del momento o los requerimientos de ambos corresponsales. A pesar de ello resultan muy entrañables por la información de tipo literario que nos ofrecen, por la expresión directa y vívida de los proyectos e ilusiones de ambos y de sus vicisitudes en su profesión, y muestran una cálida y humana relación, donde el apoyo es mutuo. También dan fe de sus creaciones, de las que ellos son sus primeros críticos. El tono de las cartas es cordial, en sus saludos y despedidas, de cortesía y de amistad, de mutuo respeto y admiración, sin faltar una dosis importante de humor, de ánimo, con toques de fresca ironía, que por un momento nos hacen olvidar la situación de exilio que sufren. Es por ello destacable, en este epistolario, que no se da pie a la melancolía o la tristeza, típica de otros epistolarios de exilio. Por tanto profesión y amistad, sería su carácter general. Max en aquellos años, necesitaba de una editorial en Francia que le ayudase a publicar sus obras, y a la vez, ser la librería, centro difusor, de ventas, de las que editaba en México, muchas veces a su costa. A su vez Soriano le ofrece la posibilidad de recibir muchas publicaciones, libros revistas, periódicos, publicados en Francia y que el librero envía periódicamente, y con las que nutre sus obras y está al corriente de la actualidad. Por otra parte, a Soriano le sirvió de gran ayuda Max a la hora de publicitar en las librerías de México, muchas en manos españolas, sus fondos y producciones.





Los corresponsales

Max Aub Mohrenwitz nació en París, el 2 de junio de 1903, murió en México DF, el 22 de junio de 1972). Vive en la calle Euclides, 5 de la capital mexicana. Llegó a México en 1942, donde desarrolló la mayor parte de su obra literaria y profesional, después de haber sufrido la dura experiencia de los campos de concentración franceses, (Rolan Garros, Vernet, Djelfa), tras la guerra civil española. El escritor había pasado su juventud en España, a donde llegó a los once años, con sus padres, por cuestiones políticas, por exilio, y residió y estudió el bachillerato. Desarrolló durante la República importantes tareas culturales: viajó a Moscú en 1933, donde conocerá su teatro, en 1934 dirige el grupo teatral universitario FUE de Valencia, *el Búho*, y participó en el pabellón español de Paris 1937,, para lo cual encargó a Picasso su Guernica,.... y en plena guerra, rodaba junto a André Malraux Sierra de Teruel, cuando tuvo que exiliarse en 1939. Casado con Perpetua Barjau, tiene tres hijas, M^a Luisa, Elena y Carmen.

Antonio Soriano Mor nació en Segorbe, el 15 de febrero de 1913, y murió el 24 de octubre de 2005 en París. Su domicilio, el de *La Librería Española*, se encontraba en la Rue de la Seine, 72. Soriano, con 15 años decide a marchar a Barcelona, donde encuentra el ambiente propicio de desarrollo cultural, en unos momentos en que la ciudad vivía los fervores de la agitación popular, de las revueltas en muchos órdenes. Allí se compromete y participa como miliciano en el frente de guerra. Pero herido, en 1939 parte al exilio en Francia, donde también sufre los campos de concentración, en Bram, Rehace su vida en Toulouse, junto a su amigo J. Salvador, y juntos crean proyectos culturales y políticos, como el Centro de Estudios Económicos, transformado en la *Librairie des Éditions Espagnoles* (1946), pero en 1947 decide instalarse en Paris, con una sucursal de la librería, que luego funcionará, desde 1960, de forma independiente, como Librería Española. La librería-editorial, siguió con sus hijos, Sonia y Antonio, hasta el año 2007, quienes junto a su madre siempre trabajaron en esta empresa familiar.

711



Anàlisi pragmaestilística de columnes periodístiques: aplicacions a l'ensenyament secundari

Sergi Serra Adsuara
serraadsuara@gmail.com

I. Resum

712



Dins de l'àmbit de l'ensenyament mitjà, la manera de plantejar els comentaris de text ha estat motiu de constants reflexions des de diferents perspectives teòriques. En aquest treball proposem exposar com la pragmaestilística esdevé una metodologia profitosa a fi d'assolir els objectius d'anàlisi textual en aquest nivell educatiu –especialment en batxillerat.

Amb aquesta intenció, hem descrit, a tall d'exemple, un ventall d'elements lingüístics i discursius des de la perspectiva pragmaestilística i, posteriorment, hem aplicat aquesta línia d'anàlisi a un corpus de columnes periodístiques atès que les característiques d'aquest gènere resulten una bona pedra de toc per a comprovar la validesa d'aquesta hipòtesi de treball.

En concret, en aquest article presentem una síntesi de la tasca que estem realitzant i, com a mostra, hi incloem un exemple de comentari de columna periodística que s'allunya de la rigidesa de les típiques plantilles d'anàlisi. En aquest aspecte la nostra intenció és palesar que cada text assenyala, a partir de les seues coordenades discursives, un mapa de comentari específic i, consegüentment, l'anàlisi interpretatiu que s'efectue ha de reflectir quins són els components estilístics que hi predominen i quines funcions pragmàtiques hi activen. A banda de la possibilitat de realitzar comentaris complets, no cal oblidar que podem emprar determinades columnes per explicar als alumnes com operen algunes tries lingüístiques dins d'un text.

Paraules clau: pragmaestilística, columna periodística, batxillerat, anàlisi textual, tries estilístiques i funcions pragmàtiques.

II. Introducció

Amb aquest treball, pretenem oferir una proposta de comentari que permeti tractar elements d'anàlisi textual des d'una perspectiva pragmaestilística des de la qual ajudar els alumnes a donar sentit als discursos d'una manera autònoma i crítica. Per a dur a terme aquesta tasca, hem optat per centrar el treball en un gènere –de què s'ha parlat i escrit força– com és la columna escrita de premsa. De fet, entenem que la columna d'opinió, pel seu essencial hibridisme, és una bona pedra de toc per a apropar els alumnes a tot un mener de continguts discursius, pragmàtics i estilístics que garanteixen aquest objectiu d'engegar el procés d'interpretació dels diferents components textuais a fi de poder copsar les intencions de l'autor.

Fet i fet, el gènere columna ens permet tractar, per una banda, aquells aspectes discursius que conviden a un tipus de contracte comunicatiu

entre capçalera i autor i lector i, per una altra, analitzar els elements estilístics que endega l'autor amb la intenció d'exposar –o d'imposar– la seua visió dels mons de què escriu. Malgrat els esfumats límits del gènere, entenem que cal donar a l'alumnat les eines necessàries perquè conega l'articulat del contracte discursiu que el columnista –des del seu *ethos*– hi subscriu. D'aquesta manera, el lector acararà amb més seguretat els viaranys de l'acord comunicatiu i, tot compte fet, optarà per acceptar-lo o bé per rebutjar-lo des de la reflexió i l'esperit crític.

En un altre apartat, justifiquem com la perspectiva pragmaestilística resulta apta per a desenvolupar les anàlisis textuais atès que permet, per una banda, valorar els aspectes enunciatius que ara esmentàvem i, per una altra, analitza les funcions comunicatives dels components lingüístics –tot superant-ne la identificació superficial– a fi de reflexionar sobre les intencions comunicatives de la tria dels elements lingüístics i els efectes que aquestes tries estilístiques tenen sobre els destinataris.

Des d'aquesta proposta, en un apartat posterior i sense pretensions d'exhaustivitat, descrivim un ventall d'elements per aplicar aquests coneixements al comentari concret de les columnes. En aquest sentit, cal avançar que hem evitat apropar-nos als textos a partir d'una plantilla tancada d'anàlisi que acaba per convertir-se, manta volta, en una finalitat en si mateixa més que en un mitjà per analitzar obertament el text.

Paral·lelament, un altre factor consisteix a identificar quins components lingüístics resulten més opacs i copsar si cal esmerçar esforços a fi de superar la pura identificació morfosintàctica dels elements lingüístics, i altrament, atendre a les funcions pragmaticodiscursives que aquests elements engueguen en l'intercanvi comunicatiu.

En l'última part del treball presentem un exemple de comentari desenvolupat d'una columna periodística a partir de la qual aplicar aquesta visió de l'anàlisi textual, tot atenent a una sèrie d'objectius que ens semblen bàsics a l'hora d'acarar aquest contingut curricular.

Presentat aquest marc, les nostres hipòtesis de treball es concreten en aquests dos eixos:

- La pregonia utilitat per a l'ensenyament de la llengua i la literatura del gènere *columna* ateses les seues característiques, entre les quals cal destacar la formalització elaborada i la breuetat.
- El fet d'aplicar una metodologia de comentari basada en la pragmaestilística permet defugir els habituals esquematismes d'aplicació automàtica i, altrament, practicar una flexibilitat en l'anàlisi que aconseguix un diàleg individualitzat i contextualitzat entre allò que cada text ofereix i els lectors-alumnes.

III. La columna periodística: evolució i característiques

714



Des dels orígens del periodisme, allà pel segle XVII, fins a l'actualitat el concepte de periodisme ha variat d'una manera pregona. Un dels canvis més destacats ha estat la multiplicitat de gèneres discursius que, des de les últimes dècades ençà, trobem dins de la premsa escrita.

Aquesta diversitat es palesa també dins dels anomenats subgèneres d'opinió, que també han matisat els seus trets en els darrers anys. Cal dir que un factor destacat per a distingir-los rau en la identitat del comentarista: aquell que medita sobre quelcom. Així, l'autor de l'editorial és el mateix periòdic, un lector concret ho és de la carta al director, un col·laborador extern signa articles anomenats d'opinió i, respecte al gènere que ens ocupa, rep el nom de columnista aquell escriptor que publica periòdicament en una secció fixa i reservada per al seu text.

Si férem una revisió succinta dels orígens de la premsa i les seues manifestacions en països concrets, observariem que, si bé a l'Anglaterra del XVIII fa via un estil que poua de l'assaig i que al segle XX ha estat conreat com a gènere periodístic independent, serà en la premsa americana més moderna, per exemple amb personalitats com Walter Lippmann i la seua columna *Today and Tomorrow*, quan la columna trau el cap amb força a causa de la necessitat de diferenciar explícitament la veu editorial del periòdic de la signatura d'un autor concret al qual segueixen un nombre considerable de lectors. De fet, l'origen nord-americà de la columna *moderna*, tal i com la coneixem avui en dia, sorgeix durant les darreres dècades del segle passat per la necessitat de compensar amb una veu personal l'ocultació que pateix el jo del director i propietari quan el periòdic passa a estar regit ja no per un individu amb les seues dèries personals sinó per un grup editorial que traspua més fredor i distanciament (López Pan, 2008: 58).

Per aquesta raó primigènia la columna per a Ll. Gomis és «un art i una tècnica que s'adapta a la personalitat del titular, com a periodisme personal que és» (Gomis, 1989: 167). Aquesta potència personal de l'autor fa que als EEUU hi haja columnistes que hi conreen àmbits específics: actualitat, esports, tafaneries, societat o humor. Un bon exemple, malgrat que ben antic, són les *colyum* humorístiques del corrosiu Ambrose Bierce (1842-1914).

A més a més, l'empremta personal fa que la columna tinga una flaire de certa intimitat o bé de confiança entre l'escriptor i el seu lector model. Aquest fet suposa una evident distinció respecte a la resta de subgèneres d'opinió. Així s'estableix aqueix pacte de lectura entre les temàtiques i l'estil habituals del columnista i el lector, que necessita conèixer qui li escriu i a qui espera llegir periòdicament.



En aquest sentit podríem dir que l'autor basteix, amb cada columna, un *ethos* i, paral·lelament, l'horitzó d'expectatives del lector confia que el seu autor model regresse amb cada nova publicació, amb cada nova lectura. Tot i que sovint la columna es defineix a partir de factors paratextuals com la ubicació en un espai fix, els elements destacats tipogràficament, la periodicitat entre diària i setmanal, la signatura de l'autor, la brevetat o el fet d'anar encapçalada per un títol que dóna lloc a l'espai-columna; l'empremta de l'*ethos* del columnista és una variable clau en tota possible definició de columna. Així la defineix López Pan:

Texto periodístico de autoría unitaria que puede presentar diversas formas expresivas –narrativa, representativa o argumentativa– y temas, cuyo elemento configurador básico es el *ethos* del autor expresado a través de unos elementos formales que le permiten manifestarse con continuidad, lugar fijo y asiduidad (López Pan, 2008: 61-62).

En efecte, des de fa un bon grapat d'anys, les empreses periodístiques han apostat fort per contractar personalitats intel·lectuals i literàries a fi de fidelitzar sectors dels lectors/clients (Quim Monzó, Sergi Pàmies, Enric Sòria, Joan Francesc Mira, Manuel Vicent, Juan José Millás, Sánchez Ferlosio ...). Aquesta aposta pels columnistes de referència té relació directa amb la immediatesa amb què arriben actualment les notícies al ciutadà. Les noves tecnologies possibiliten accedir a les notícies en temps pràcticament real o, dit d'una altra manera, de forma quasi simultània als fets que succeeixen en aquest món globalitzat i líquid. Per tant, la premsa impresa *tradicional* pateix un període d'adaptació a causa de la funció que exerceixen aquests nous suports d'informació com ara les xarxes socials o la premsa digital i, per a mantindre la seua quota de mercat, sap que el seu únic esquer no pot ser la notícia d'actualitat clàssica vist que molts lectors ja la poden considerar desfasada en veure-la publicada al sendemà a la portada del periòdic.

Fet i fet, el periòdic i en bona mesura també els setmanaris han de reorientar el criteri de selecció de les notícies que publiquen i, sobretot, fer d'aquells gèneres que no es caracteritzen essencialment per la variable de la immediatesa la senya d'identitat de la capçalera. Ras i curt, l'objectiu s'està desplaçant des dels gèneres que informen dels fets envers aquells que ajuden el lector a contextualitzar-los i reflexionar-hi. Òbviament entre aquests es troba la columna, en molts casos com a gènere estrella de la publicació gràcies a l'autor que la signa. Vet ací que, des d'un punt de vista diacrònic, podem estar vivint un moment de capgirament pel que fa a l'essència del periodisme: si, com hem vist adés, la premsa fundacional se sustentava en la informació de fets, ara sembla tornar-se envers els comentaris de les opinions.

El fet de recórrer a escriptors, diguem-ne, de caràcter literari perquè es facen càrrec de les columnes d'opinió de determinades publicacions i hi aporten un grau de distinció i originalitat, determina que aquest gènere

tinga unes particularitats pragmaticodiscursives ben destacades. Justament, aquest treball té la intenció d'identificar quins són els recursos pragmaestilístics que hi sovintegen i, posteriorment, proposar-ne estratègies d'aplicació a l'ensenyament mitjà. A aquestes peculiaritats hem d'afegir que la columna resulta, per la seua extensió reduïda, un text ben adient per a realitzar el tipus de lectura intensiva, analítica i crítica que requereix un cometari de text ja que garanteix «la unitat de percepció de l'objecte d'anàlisi i la possibilitat d'abastar-lo visualment com a conjunt, d'un sol cop d'ull» (Salvador, 2011: 119).

Per portar a terme aquest objectiu, en els apartats següents pretenem, en primer lloc, justificar el perquè de la pragmaestilística com a mètode de treball i, posteriorment, caracteritzar un grapat d'elements (lingüístics i extralingüístics) que des d'aquesta visió tenen una funció significativa en el context sociomediàtic en què operen les columnes d'opinió.

IV. Les potencialitats de la pragmaestilística

Si en qualsevol expressió lingüística el context d'enunciació conté uns valors que permeten atorgar un significat adequat a allò expressat, en el cas dels escrits periodístics la importància dels factors d'enunciació sembla cabdal. De fet, aquests abeuren d'un context estretament lligat al moment de redacció i publicació.

Tot i que el caràcter efímer de les columnes d'opinió, per la idiosincràsia del gènere, és menor que el d'altres gèneres periodístics, hi ha factors extralingüístics que s'escapoleixen de la immanència del text i, per tant, superen l'abast explicatiu de les perspectives de la gramàtica o l'estilística tradicionals. Tot plegat fa que l'enfocament pragmàtic resulte òptim per estudiar, en el nostre cas, el gènere columna atès que ens permet conjuminar-hi els aspectes purament lingüístics de la gramàtica o de la lingüística textual amb els factors extralingüístics. Així, la perspectiva pragmaestilística encabeix diferents tipus d'elements de l'enunciació com ara l'emissor, el destinatari, l'enunciat, l'entorn, el context cognitiu compartit entre emissor i destinatari, les relacions socials, els objectius de l'autor, etc.

Tot ben garbellat, parlem de la visió pragmàtica que aposta per copsar els elements lingüístics amb la intenció d'analitzar no només què diu un enunciat sinó què fem quan l'expressem. Aquesta idea ens apropa a la teoria dels actes de parla de L. Austin i R. Searle quan exposen que les idees expressades no serveixen només per descriure o constatar realitats sinó que actuen com a enunciats realitzatius. En aquest sentit, ens sembla interessant observar quina presència tenen en les columnes d'opinió i quin paper hi juguen, per exemple, els actes il·locutius indirectes.



Seguint amb la línia d'estudis que fan progressar la perspectiva pragmàtica i a partir de la teoria de la cooperació i del concepte d'implicatura de H. P. Grice, sorgeix la teoria de la pertinència. D. Sperber i D. Wilson proposen un mecanisme deductiu basat en el concepte de pertinència, segons el qual qui comunica una idea la vehicula amb un grau d'ostensió que permet al destinatari inferir, amb l'ajut del context, allò que l'emissor volia comunicar-hi. Tot plegat amb la menor despesa deductiva per part del destinatari.

En relació amb les columnes d'opinió, podem observar en les anàlisis posteriors com, en alguns dels textos triats, els autors opten per encetar-los amb una mena d'esquer temàtic d'actualitat que resulte rellevant per als lectors per capgirar-ne la temàtica, tot seguit, una vegada que el lector ha mossegat l'ham de la pertinència.

A més a més, aquest feix de perspectives teòriques permet explicar el fort lligam comunicatiu –i d'alguna manera afectiu– forjat entre columnista i lector model atès que el procés de dotar de sentit adequat als actes il·locutius indirectes, a la transgressió de les màximes conversacionals o a les implicatures esdevé més eficient quan ambdós sovintegen un espai comunicatiu i uns marcs cognitius comuns.

Si en aquest punt hem parlat de pragmàtica, caldrà ara fer esment de l'estilística, l'altre formant del concepte metodològic proposat. L'estilística té els seus orígens en l'*elocutio* de la retòrica clàssica, tot agafant volada gràcies a l'impuls del discurs escrit i, segles més tard, als estudis lingüístics que tindran com a fita màxima l'oració. Aquests paràmetres potenciaran l'estudi de l'estil davant d'altres components de la retòrica (*inventio* i *dispositio*). Aquestes premisses feren que l'estilística tractara de les microestructures lingüístiques i, especialment, de les figures retòriques del discurs literari escrit (Salvador, 2003: 2-3).

Tanmateix, les possibilitats de tria entre les diferents variants que la llengua ofereix en un context enunciatiu i lingüístic determinat no es limiten, ni de bon tros, al discurs literari sinó que aquesta potencialitat electiva opera en qualsevol situació comunicativa. Evidentment, també en l'àmbit dels gèneres periodístics i, en concret, en un gènere com la columna d'opinió que, pel cap alt, assenjala una determinada distribució de papers comunicatius en la interacció comunicativa entre autor i lector i, pel cap baix, explica l'elecció d'un registre funcional segons la tria d'uns específics elements lexicogramaticals que hi desenvolupen unes funcions determinades.

Si seguim el model clàssic de Bühler en què distingeix una triple funció del llenguatge, podem observar com tant els símptomes, els senyals i els símbols es relacionen amb fenòmens vinculats a l'estudi de l'estil ja que, respectivament, tracten els signes segons remetent a l'autor, a l'efecte en el receptor o bé al referent extern designat pel signe. Així, tot i que els



síntomes remetrien al subjecte del discurs i a les característiques que indicarien una autoria, també remetien a la tria efectuada davant d'un marc d'opcions possibles. En el cas dels senyals, si bé la funció de senyal és hereva dels efectes persuasius de la retòrica clàssica, l'estil imposa, diríem que intrínsecament, una perspectiva al destinatari. Finalment, la relació entre estil i la funció dels símbols lliga amb el contingut semàntic del discurs. En aquest apartat es pot destacar la importància d'entendre les relacions sinonímiques des d'una perspectiva pragmlingüística que palesa com determinades expressions considerades sinònimes poden mirar-se com a diferents si es tenen en compte aspectes pragmàtics (actes de parla indirectes o factors de cortesia) o la incorporació de biaixos axiològics a les unitats lèxiques (Salvador, 2003: 4-5).

Certament, aquest ventall d'enfocaments que convergeixen en la pragmaestilística ens permetrà analitzar aquests escrits periodístics eixamplant els models d'anàlisi que, sobretot des del punt de vista de l'ensenyament, se solen centrar en la lingüística textual. Al capdavall, el component pragmàtic afig a l'anàlisi estilística –que observava el text com una unitat aïllada– una visió més rica en estudiar quines funcions desenvolupen els elements lingüístics triats dins d'un gènere, ací la columna, que estableix unes convencions discursives dins de l'àmbit periodístic.

V. Descripció d'alguns components discursius

Certament, no és aquest el tipus de treball que ens permeta fer una descripció extensa i matisada d'un nombre representatiu dels components discursius que poden tindre pertinència dins del gènere columna. Per açò, només volem fer ara cinc cèntims d'únicament tres components per tal que servesquen de mostra de l'orientació teòrica escollida.

a) *Ethos* i *pathos*

Si parlem dels efectes il·locutius i perlocutius de les columnes d'opinió, caldrà comentar els conceptes d'*ethos* i *pathos* com a mecanismes referits a l'enunciador i als efectes sobre el destinatari. De fet, com dèiem adés en caracteritzar la columna, el concepte d'*ethos* resulta crucial per a especificar-la.

Certament, si tot gènere suposa per convenció un contracte entre els interlocutors, podríem dir que la columna té unes clàusules contractuals ben específiques ja que la figura del columnista, la seua signatura, el seu estil a l'hora de procedir amb els temes escollits –la tria del tema ja és un indicador de modalització– és cabdal per a entendre la relació amb el lector. Vet ací que entra en joc el concepte d'*ethos* entès, des de l'anàlisi del discurs vinculat al gènere, com la imatge o el rol que l'enunciador



transmet als interlocutors. Alhora l'*ethos* també opera prèviament atès que l'auditori ha confeccionat una imatge d'aquest enunciator. Ara bé: dependrà del propi autor intentar refermar, matisar o modificar aquesta màscara.

De fet, pot ocórrer que els autors caiguen en la caricatura quan, en les seus produccions, radicalitzen aquell *ethos* que els lectors models esperen, de forma que malden per provocar els efectes que se'n esperen i, malauradament, la qualitat d'allò ofert al públic es redueix.

En relació directa amb la posada en escena discursiva d'aquesta màscara de la representació, tenim el *pathos* que, en retòrica, remet a un tipus d'argument que arrossega la voluntat des d'unes estratègies emotives per a aconseguir convèncer l'interlocutor.

De més a més, cal tindre en compte que la coherència del text s'ha d'entendre, des de enfocaments cognitius, com un procés en què els destinataris tenen un paper actiu a l'hora de donar significat als elements lingüístics i a la ubicació contextual del text en el cas dels gèneres periodístics. A partir d'aquestes premisses, el destinatari podrà interpretar allò implícit (implicatures i pressuposicions) sempre que compartesca amb l'*ethos* uns marcs i esquemes comuns; dit d'una altra manera, l'autor haurà d'haver activat un procés d'adaptabilitat del text als possibles lectors. Aquestes consideracions sobre els processos d'interpretació caldrà tindre-les ben presents en el moment de desplaçar les columnes d'opinió del context comunicatiu real (periòdic/lector) a la lectura a l'aula (classe/alumne). El professor haurà d'emplenar les dades que aquest lector *desplaçat* no pot inferir per culpa del canvi de context enunciatiu de l'escrit.

Ben mirat, aquestes reflexions ens condueixen a proposar un *ethos* del lector si entenem que aquest actua com un coenunciador inserit al propi text. Per tant, cada gènere en general i cada text en particular elaboren una mena d'imatge d'aquest lector en assignar-li unes característiques específiques que haurà d'acomplir per reeixir en l'aspiració de significar profitosament l'obra (Maingueneau i Salvador, 1995:81-82).

Consegüentment, aquests conceptes al·ludeixen a les persones del discurs i, per tant, caldrà que ens referim sintèticament a alguns conceptes que es relacionen amb la presència dels subjectes en el text.

b) Elements dítctics

Atenent a les característiques de la columna d'opinió, sembla obvi que podrem trobar la presència del subjecte enunciator en diferents elements textuais. Per una banda, tenim els dítctics o marques lingüístiques que assenyalen elements del context comunicatiu. Existeixen tres classes de marques dítctiques segons facen referència als interlocutors, l'espai o el temps de l'enunciació. La peculiaritat d'aquestes



formes lingüístiques respecte als elements no dítctics consisteix en el fet que prenen el significat del context concret en què es produeix l'acte comunicatiu. Per tant, el seu significat (jo, ara, ací) no és lèxic sinó gramatical i pragmàtic.

Les marques dítctiques d'espai són els demostratius espacials (determinants, proformes i pronoms neutres) i els adverbis i locucions adverbials mentre que els dítctics de temps són adverbis temporals, sintagmes nominals amb demostratius i morfemes verbals (Conca i altres, 1998: 34-36). Tot i que en els gèneres informatius hi ha una escissió entre el context de redacció i el context de recepció, que es manifesta explícitament en l'ús ortodox d'uns dítctics que ubiquen els fets relatats en el context exacte en què han ocorregut; els columnistes a vegades opten per transgredir aquesta dicotomia de contextos enunciatius (producció/recepció) amb la finalitat d'apropar ambdós coordenades enunciatives. Amb aquesta estratègia poden escenificar una proximitat comunicativa que serà compartida per autor i destinatari gràcies a l'ús de determinades formes dítctiques (especialment temps de present que aporten immediatesa). Açò és possible perquè la informació espaciotemporal, normalment, no és un tret informativament cabdal en les columnes i, altrament, la ja comentada implicació autor-destinatari guanya actualització i vivacitat (Mancera, 2009: 68-72).

Al capdavant, tot sovint les pautes genèriques de la columna permeten utilitzar elements lingüístics (per exemple amb els dítctics) tradicionalment relacionats amb l'oralitat a fi d'establir un marc d'interacció comunicativa molt més directa amb el destinatari.

Tanmateix, hem de remarcar que en manta volta algunes d'aquestes categories deixen d'assenyalar el context d'enunciació per referir-se, de manera endofòrica, al propi text (cotext). Així ocorre en els casos de dixi textual en què una forma dítctica («aqueixa idea» o «després descriurem») remet a l'espai textual de forma que aquesta estratègia cohesiona el text alhora que reprèn el contingut semàntic d'una clàusula anterior.

Fet i fet, un vessant força interessant quan parlem de la dixi és aquella funció que fa referència a les persones de l'enunciació amb alguna d'aquestes marques lingüístiques: pronoms personals, morfemes verbals i possessius de primera i segona persones. En canvi, la tercera persona se sol anomenar *no-persona* atès que no participa en presència en l'intercanvi comunicatiu. D'ací que l'aparició en els textos de pronoms de tercera persona tinga una funció anafòrica i no dítctica. Tot i que per a J. M. Castellà «el pronom *ell* té la possibilitat del doble ús, dítctic o tercera persona del discurs en situació, i la *no-persona* del discurs narrat» (Castellà, 1992: 188).



Més enllà d'aquest matís d'enriquidora divergència, el més interessant és veure quines diferents funcions desenvolupen la primera i la segona persona ampliades i la segona del singular (Maingueneau i Salvador, 1995:15). Per una banda, el *nosaltres* pot fer esment a un ventall ampli d'opcions:

Jo + 0 → *nosaltres* retòric, l'anomenat majestàtic com el de modèstia habitual dels texts científics amb voluntat d'amagar l'emissor i generar objectivitat.

Jo + tu (+tu...) → anomenat inclusiu ja que pretén implicar el destinatari en el discurs de manera que genera una consciència col·lectiva. Habitual de texts argumentatius.

Jo + ell (+ ell...) → anomenat exclusiu ja que deixa fora el receptor mentre compta amb terceres persones que l'emissor considera solidàries amb el seu missatge.

Jo + tu + ell +... → anomenat global ja que implica terceres persones amb un abast ampli.

Jo + tota la comunitat → anomenat universal ja que encabeix una globalitat extensa.

Una operació semblant podem efectuar amb la segona persona ampliada:

Tu + tu + tu → fa referència al grup de receptors mentre el jo s'hi queda fora.

Tu + ell → remet al receptor i a una tercera persona.

Tu + ell + ell + ell +... → designa un grup més extens en què no es troba l'emissor.

Pel que fa a l'ús de la segona persona del singular cal dir que determinades expressions dins de les columnes poden aparèixer com una mena de desdoblament del jo discursiu. En efecte, la columna, com dèiem en parlar de l'evolució del periodisme, abeuira de l'assaig que té el costum de practicar la reflexió autodeliberativa i, consegüentment, presentar les deliberacions internes del jo com si foren un diàleg amb l'espill. Com veurem més avall, determinades preguntes que es fa l'autor funcionen en aquest sentit *d'autoqüestionar-se* quelcom en veu alta.

Més encara, l'ús del tu també té una finalitat impersonal quan s'empra sense referir-se a cap persona concreta sinó a qualsevol i a ningú. Amb aquest ús es buida semànticament el morfema de segona persona. Per exemple, en expressions com «hui en dia tu vas al banc i no saps si et donaran els diners... i això que són teus.»



En relació a l'apel·lació al tu, volem comentar breument determinats valors d'algunes construccions interrogatives. Com sabem no tota estructura interrogativa té per objectiu fer una pregunta i resoldre un dubte ja que pot haver-hi un clivell entre el *modus* i l'element formal que es manifesta en l'enunciat. De fet, els actes de parla indirectes tracten aquests desequilibris entre la literalitat i la intencionalitat. Les interrogatives són un bon mener per a exemplificar aquestes situacions com es pot comprovar en oracions tan habituals com «Pots escudellar-me?», quan és obvi que el parlant usa una interrogativa per a fer una petició i no per a resoldre cap dubte (altres preguntes prenen valors d'oferiment, suggerència, manament...).

En el cas dels textos de caire assagístic, els valors de les interrogatives també són diversos per la qual cosa cal que optem per una perspectiva pragmàtica per significar correctament aquests enunciats. Fent una selecció d'algunes de les possibilitats que activen les interrogatives en texts argumentatius com són les columnes podem trobar:

Preguntes autodeliberatives → (preguntes internes del subjecte assagístic que expliciten les seues reflexions internes) → *Cal intentar apagar tots els incendis?*

Preguntes emfàtiques/retòriques → formulades sobre creences que se suposen compartides, apropa les interrogatives a les exclamatives. La diferència rau en el fet que les exclamatives es fonamenten en un coneixement factual compartit mentre que aquestes en una creença compartida → *Hi ha un dolor més intens que perdre un fill?*

Interrogativa orientada → la intenció de l'emissor rau en el fet que el destinatari confirme i compartesca la seua suposició → *No creus que Felip ha jugat brut amb nosaltres?*

Al capdavant, aquestes interrogatives són ben profitoses vist que empren una estratègia de cortesia com és la realització d'una pregunta per dissimular una orientació o una imposició argumentativa. Si una afirmació es presenta, no com una asseveració, sinó com una estructura oberta, el risc de transgressió social queda amortit.

Pel que fa a la dixi social hem de dir que, més enllà d'interpretar l'ús del *vostè* com a fórmula de respecte social, el factor que assenyalava la tria entre el *tu* i el *vosté* rau en la «pertinència o no a la mateixa esfera de reciprocitat» (Maingueneau i Salvador, 1995: 20). Per tant, el tuteig recíproc indica una dimensió de proximitat i de solidaritat mentre que, en determinades situacions discursives, l'ús del *vostè* té la funció de refusar l'intent de proximitat que l'interlocutor volia establir. Des d'aquesta proposta «dir tu o *vostè* a algú, no és tant obeir un codi preestablert com acomplir un acte que té la propietat d'imposar al diàleg amb altri un cert marc» (1995: 20).

c) Connexió

Un mecanisme cohesiu fonamental dins de la tipologia argumentativa és la connexió, ja que fa veure la relació sintàctica, semàntica i/o pragmàtica entre dos (o més) constituents de l'oració o del text i un connector. Per consegüent, s'estableixen dos tipus de connexió: l'oracional i la textual.

Si bé els connectors prototípics són les conjuncions, els connectors tenen una naturalesa categorial variada ja que hi trobem paraules i locucions denominades pels lingüistes de formes diferents (enllaços extraoracionals, adverbis conjuntius, locucions conjuntives...). Alguns autors (Conca i altres, 1998: 174-175) denominen aquest grup heterogeni de partícules connectives *matisadors* atès que poden aparèixer amb una conjunció precisant-ne o matisant-ne el significat. Per aquesta possibilitat combinatòria els consideren nexes secundaris; a més poden canviar la seua posició oracional i tenen caràcter parentètic. Tot i que no és aquest l'espai per a entrar en disquisicions terminològiques de les quals els connectors han estat protagonistes, M. J. Cuenca apunta que el terme *matisador* presenta el problema de suggerir una funció semàntica amb què precisa el significat de la conjunció amb què es combina i aquesta restricció terminològica fa que siga més pertinent el terme *connector parentètic* ja que «resulta més neutre i potser menys ambigu que *matisador*» (Cuenca, 2006: 75).

A diferència de la connexió oracional, la textual no genera cap tipus de relació sintàctica estructural, sinó que mostra la relació semàntica i/o pragmàtica entre els constituents units. Des d'aquesta perspectiva el connector és un senyal sintàctic que té la funció de palesar les relacions semàntiques i pragmàtiques que existeixen entre els constituents connectats.

Per tant, actuen en dos dimensions: des de la dimensió de la producció ajuden a construir la coherència del text i des de la dimensió de la recepció ajuden a la interpretació de sentit. Així, el connector manifesta una relació ja existent i ajuda el receptor a inferir-la amb la seua presència (Castellà, 1992: 170). De forma semblant, «la perspectiva de la teoria de la rellevància i la de l'argumentació són molt properes: es basen en la idea que els connectors es vinculen a instruccions discursives» (Cuenca, 2006: 33).

Malgrat que explicita la dificultat que suposa establir els significats que poden mostrar els connectors, aquesta autora en fa una proposta a partir de quatre relacions semàntiques bàsiques:

- Addició: continuïtat, intensificació, distribució, digressió, generalització, especificació, ampliació, equiparació.
- Disjunció: reformulació, exemplificació, resum.

- Contrast: oposició, concessió, restricció, refutació, contraposició.
- Conseqüència: conseqüència (lògica o discursiva), conclusió.

724



Per a Ducrot i Anscrombe els marcadors argumentatius són aquells elements lingüístics que serveixen per senyalar estructuralment l'orientació argumentativa d'un enunciat. A partir d'aquesta definició, distingeixen entre els connectors argumentatius o elements que lliguen dos o més enunciats i els operadors argumentatius que afecten a un únic enunciat i hi actuen des de dins.

Pel que fa als operadors, direm que el ventall de possibilitats d'usar un determinat enunciat com a argument queda modificat –restringit– per l'addició de l'operador argumentatiu. En aquest sentit actuen diferents tipus de partícules com ara el *com* de l'exemple o altres de tipus escalar com *almenys, fins i tot, sols, també...*:

Com no m'abelleix seguir estudiant (argument), vaig a fer un tomb (conclusió).

Un altre vessant d'anàlisi de la connexió és el vinculat a les implicatures que emanen dels connectors. Per una banda, hi ha les implicatures convencionals, que deriven directament del significat de les paraules com és el cas del connector de contrast *però* i, per una altra, hi ha les implicatures no convencionals, que es generen per la intervenció interposada d'altres principis com el principi de cooperació o alguna de les màximes conversacionals (no convencionals conversacionals).

En el nostre treball hem analitzat els diferents valors de la copulativa *i* en algunes columnes amb la finalitat d'exemplificar diversos contextos on aquesta conjunció no vehicula un valor copulatiu sinó consecutiu, temporal o contrastiu. Per exemple:

Les dones brillants busquen homes de nivell, i els homes brillants "escullen companyes que s'assemblin a les mares" i perdin la xaveta pel seu èxit i la seva brillantina cerebral.

Observem que la primera *i* té un valor de contrast mentre que la segona expressa un valor de causalitat. En canvi, la darrera té l'ús copulatiu que se li atribueix habitualment.

A més dels tipus de connexió –i de les diferents perspectives– que hem vist fins ara, podem identificar elements de connexió amb funcions pragmàtiques típicament vinculats a contextos d'oralitat. Hem de pensar que –ja ho hem dit en aquest paper– els *mass media* reflecteixen ostensiblement una clara transversalitat entre els modes oral i escrit, tot palesant més bé una complementarietat que una oposició entre les estratègies discursives d'ambdós modes.

Així, els connectors pragmàtics:

Són elements parentètics, amb posició generalment inicial, que marquen unió o transició dins de la conversa i tenen un valor modalitzador. Es tracta d'interjeccions o d'elements intermedis entre interjeccions i connectors parentètics, sovint amb un grau de gramaticalització poc elevat, que, pel fet que pressuposen la presència contigua d'una oració, es pot dir que funcionen com a connectors textuais (Cuenca, 2006: 168).

725



Maingueneau i Salvador opten pel terme *marcador discursiu* per referir-se als elements que manifesten la connexió entre diferents constituents del text i que «remeten al procés d'interacció discursiva que se serveix del text com a instrument» (1995: 185). Així doncs, els marcadors guien el lector en el procés interpretatiu gràcies a senyalitzar una determinada organització textual i, de més a més, manifesten una actitud modalitzadora entre l'autor i els continguts exposats.

Com a gènere de caire autodeliberatiu, la columna aprofita aquests recursos, com ara els marcadors de contrast, per exposar l'oposició entre arguments i contraarguments. Tanmateix, si una opció rau a emprar els connectors lògics d'oposició, concessió, conseqüència... una altra malda per emprar elements habituals de l'ús col·loquial amb aquestes funcions pragmàtiques. Certament, podem trobar usos de l'adverbi *bé* (representatiu oral d'expressió d'acord) fent funcions de marcador de contrast argumentatiu:

«L'únic ideal respectable és la societat. Bé: totes les societats sumades.»
(*Sagitari*)

Amb aquesta estratègia l'enunciador aconsegueix donar una imatge de cortesia dialogant alhora que no s'està de dir la seua de manera subtil.

Per una altra banda, aqueix caràcter modalitzador dels marcadors es posa de manifest en l'ús de determinades interjeccions. L'autor construeix una mena d'escenografia retòrica en què manifesta la seua emotivitat respecte a allò enunciat. Hi ha en aquest recurs un joc de complicitats amb el lector, que haurà d'interpretar el sentit de protesta, indignació, sorpresa... de l'enunciador (Maingueneau i Salvador, 1995: 187-188):

«De fet, els morabits, els rabins i els cardenals són una mateixa fauna.

UF?...» (*Notes d'un desficiós*)

Per tant, a més dels tipus de connexió – i de les diferents perspectives que hem vist fins ara, podem identificar elements de connexió amb funcions pragmàtiques típicament vinculats a contextos d'oralitat. Hem de pensar que –ja ho hem dit en aquest paper– els *mass media* reflecteixen ostensiblement un clar *contínuum* entre els modes oral i escrit, tot palesant més bé una complementarietat que una oposició entre les estratègies discursives d'ambdós modes. Fet i fet, l'operació que han de

mamprendre emissor i destinatari és interpretar, respectivament i a partir de les seues competències comunicatives, els valors funcionals d'aquests elements atenent al contracte comunicatiu que proposa la columna com a gènere.

726



VI. Proposta de comentari

La intel·ligent no es casa

Si ho han fet les universitat d'Edimburg, Aberdeen, Bristol i Glasgow i ho ha publicat *The Sunday Times*, se li ha de donar crèdit. Aquestes són les conclusions de l'estudi fet durant 40 anys: com més avança el nivell intel·lectual de la dona, més baixa la seva possibilitat matrimonial, fins al punt que les més llestes tenen un 40% menys d'opcions. Paral·lelament, per cada augment de 16 punts de coeficient, els homes augmenten un 35% de possibilitats de casar-se. No només això, les dones brillants busquen homes de nivell, i els homes brillants "escullen companyes que s'assemblin a les mares" i perden la xaveta pel seu èxit i la seva brillantina cerebral. És a dir, la dona accepta la competència intel·lectual en la convivència, i l'home no la suporta. Remata una altra anàlisi a *'Australian Twins Registry'*: "Les intel·ligents odien perdre el temps, i per això no el perden amb els tontos". Amb la qual cosa, troben menys opcions.

Un simple estudi que em recorda aquella expressió explícita que va encapçalar el capítol d'un llibre meu: "El poder femení arruga el penis". L'ha arrugat durant dècades, fins al punt que la intel·ligència masculina era considerada un atractiu, i la femenina, una impertinència. ¿Inseguretat masculina? Sens dubte. No obstant això, i malgrat l'estudi, crec que cada dia hi ha més homes seduïts per l'èxit femení i la seva libido no només no s'espanta, sinó que s'engrandeix. Avui hi ha homes que estimen dones brillants. Són els més interessants: saben ser homes sense necessitat de competir com a mascles.

Pilar Rahola, *El Periódico*, 6 de febrer de 2005

Aquesta columna fou publicada per *El Periódico* el 6 de febrer de 2005. L'autora, Pilar Rahola, ha col·laborat durant els últims anys en nombrosos mitjans de comunicació com a columnista de premsa escrita o bé com a participant habitual en diferents gèneres audiovisuals de diverses cadenes de ràdio i televisió. A causa dels seus posicionaments periodístics ha estat guardonada per lluitar contra l'antisemitisme i per denunciar les discriminacions cap a les dones.

Estructura:

1r paràgraf: Presentació del tema i arguments antiorientats

Tesi antiorientada

Reformulació de la tesi anterior

2n paràgraf: Ampliació dels arguments

Tesi definitiva

Conclusió valorativa



El text s'articula a partir de dos eixos discursius que corresponen, respectivament, a cadascun dels dos paràgrafs de què consta la columna. El primer paràgraf presenta el tema, els arguments d'autoritat i la tesi antiorientats, tot informant des d'una perspectiva objectiva d'un estudi amb què s'analitzen les possibilitats de trobar parella (tema). En canvi, el segon paràgraf es caracteritza per una presència destacada de la primera persona de l'autora, que rebut la tesi anterior alhora que hi manifesta la seua posició. Tot i que l'autora havia acceptat l'orientació global de l'anàlisi de l'estudi, hi ha una variable que resulta fonamental per entendre el seu canvi de parer: el pas del temps està produint una evolució en un sector dels homes pel que fa a acceptar, com a parella, dones amb un alt nivell intel·lectual. Fet aquest plantejament global, anem a pams per treure l'entrellat dels elements més destacats del text.

Per bé que el títol n'avança el contingut, ho fa d'una manera esbiaixada que té com a finalitat atraure l'atenció del lector més que servir de títol objectivament temàtic. A més, aquesta pretesa ambigüitat es fa més evident amb la primera oració del text, que inclou dos pronoms catafòrics que generen una expectativa de lectura ja que ens remeten a algun element posterior del text que només coneixerem si continuem llegint:

Si ho han fet les universitats d'Edimburg, Aberdeen, Bristol i Glasgow i ho ha publicat The Sunday Times, se li ha de donar crèdit.

Aquesta condicional, amb una apòdosi impersonal, serveix per presentar objectivament les conclusions de l'estudi (tema) a les quals feien referència els pronoms catafòrics anteriors i que són els arguments que fan costat a la tesi antiorientada. Ras i curt: pel que fa a les dones, un alt nivell intel·lectual és inversament proporcional a les possibilitats de casar-se. Pel que fa als homes, ocorre a l'inrevés: com més intel·ligents, més probabilitats matrimonials.

Com dèiem suara, Rahola presenta aquesta tesi no com a pròpia, sinó amb l'*auctoritas* de les prestigioses universitats responsables de l'estudi i del mitjà de comunicació que n'ha publicat els resultats. De fet, aquesta objectivitat es fa més palesa amb les dades exactes de les conclusions i, això sí, amb un operador escalar d'informativitat (*fins al punt*) que augmenta el potencial argumentatiu del contingut:

Com més avança el nivell intel·lectual de la dona, més baixa la seva possibilitat de casar-se, fins al punt que les més llestes tenen un 40% menys d'opcions, per cada augment de 16 punts de coeficient els homes augmenten un 35% de possibilitats de casar-se.

A més a més, el prestigi de l'esmentat estudi es consolida amb una informació sobre el període de temps durant el qual s'ha desenvolupat: ni més ni menys que 40 anys. Tanmateix, recordarem aquesta darrera dada per reflexionar-hi més avall.



Un marcador discursiu d'intensificació amb dixi textual (*No només això*) afegit amb més explicacions que resumeixen les conclusions de l'estudi. Tanmateix, en aquesta ocasió l'autora barreja dues opcions estilístiques oposades. Per un costat, busca l'objectivitat reportant en estil directe amb signes tipogràfics una part de la informació i, per un altre, en sintetitza una part amb uns termes modalitzats per pertànyer a un registre més col·loquial, que reforça la proximitat amb el lector (*perdre la xaveta*); o bé per traslladar una ironia quan fa un joc de paraules amb els conceptes brillant com a talentós i brillantina com a cosmètic per a fixar la lluentor dels cabells:

Els homes brillants "escullen companyes que s'assemblin a les mares", i perdin la xaveta pel seu èxit i la seva brillantina cerebral.

Tot seguit, un connector textual de reformulació inclou una deducció que serveix de tesi d'allò dit fins ara. Fixem-nos que, en aquesta ocasió, l'autora també s'amaga amb una tercera persona però la tria eufòrica d'un verb que indica tolerància (*accepta*) per a descriure la conducta de les dones contrasta amb la construcció negativa disfòrica (*no suporta*) per a descriure el comportament irritable del homes:

És a dir, la dona accepta la competència intel·lectual en la convivència, i l'home no la suporta.

Per una altra banda, no volem deixar passar l'ocasió per fer un comentari sobre els valors de les conjuncions *i* en aquest fragment. En alguns casos la conjunció *i* té el valor copulatiu que se li sol concedir habitualment; no obstant, en l'exemple anterior copsem com pren un valor de contrast de caire argumentatiu. Observem uns altres exemples d'aquesta diversitat d'usos:

Les dones brillants busquen homes de nivell, i els homes brillants "escullen companyes que s'assemblin a les mares" i perdin la xaveta pel seu èxit i la seva brillantina cerebral.

Fet i fet, aquesta primera *i* té un valor de contrast semblant al de l'exemple anterior mentre que la segona expressa un valor consecutiu. Per últim, la darrera *i* enllaça com a copulativa dos sintagmes nominals. Per tant, aquest exemple pot ser ben útil per proposar com els valors de *i* es basen en la idea que la implicatura que dona lloc a aquesta conjunció és conversacional generalitzada, és a dir, no es tracta de continguts codificats convencionalment, sinó implicats conversacionalment.

Si tornem al final d'aquesta part del text, que coincideix amb el primer paràgraf, cal comentar que hi recull un altre argument d'autoritat en estil directe malgrat que un verb de dicció ben modalitzat (*remata*) intensifica aquesta altra deducció argumental, que sintetitza bona part de tot el que s'ha exposat fins ara. El contrast lèxic per al·ludir respectivament a les dones preparades i als homes poc formats és obvi:



Remata una altra anàlisi a l'Australian Twins Registry: "Les intel·ligents odien perdre el temps, i per això no el perden amb els tontos".

Dèiem en encetar aquest paper que hi havia diferències considerables entre el primer paràgraf i els segon pel que feia a la línia discursiva seleccionada en cadascun d'ells. Ara és el moment de parlar-ne atès que ja topem amb aquest gir en la primera oració:

Un simple estudi que em recorda aquella expressió explícita que va encapçalar el capítol d'un llibre meu: "El poder femení arruga el penis".

En primer lloc, cal dir que l'adjectiu axiològic "simple" suposa un canvi de perspectiva evident respecte a la valoració que Rahola havia fet de l'estudi de les universitats anglosaxones: el prestigi anterior s'ha esvaït amb la tria d'un únic adjectiu. En segon lloc, l'autora s'incorpora, de manera explícita, al text amb uns díctics de primera persona i amb una *autocitació* amb què ridiculitzar les pors freudianes de l'home quan se les ha de veure amb una dona amb poder intel·lectual.

Si bé aquest començ de paràgraf –i la idea posterior com ara veurem– semblen actuar d'arguments que reforcen la línia argumental exposada fins ara, copsem que alguns elements insinuen uns matisos de reformulació de la tesi anterior:

L'ha arrugat durant dècades, fins al punt que la intel·ligència masculina era considerada un atractiu, i la femenina, una impertinència.

En concret, ens centrem en els díctics que es refereixen al passat i a d'altres expressions que també al·ludeixen a temps pretèrits (*durant dècades*): *aquella expressió, va encapçalar i era considerada*.

Per tant, aquest "simple estudi" no ha aconseguit aportar res de nou perquè Pilar Rahola ja sabia –i escrivia– des de feia temps sobre aquesta doxa masclista que en l'expressió de l'autora agafa més volada gràcies a un operador escalar d'informativitat (*fins al punt*) i a una conjunció "i" amb valor de contrast argumentatiu (... *i la femenina una impertinència*).

Després l'autora afig una expressió diafònica que incorpora al text la suposada veu d'aquells lectors que no capeixen que aquesta conducta masculina amaga profundes vacil·lacions. Amb aquesta finalitat activa diafònicament aquesta interrogació d'incredulitat (*¿Inseguretat masculina?*). No obstant açò, cal tindre present que el gènere columna abeurada de les condicions autodeliberatives de l'assaig i aquest tret provoca que aquest tipus de preguntes de caire diafònic s'entenguin com a manifestacions dels propis dubtes de l'autor, que, de retruc, són transsumpte dels interrogants del propi lector. Després d'aquest qüestionament, contesta a la pregunta de manera categòrica per refermar-hi la seua postura : *Sens dubte*.



Tanmateix, acabem de dir que els elements temporals que feien referència al passat deixaven una primera petjada d'un tomb en l'argumentació. Vet ací que dos connectors concessius expliciten aquest canvi d'orientació argumentativa que recolza, a partir d'un verb epistèmic de dubte en primera persona, en un més estable i modern posicionament d'un sector dels homes. Si la defensa de la primera tesi antiorientada se sustentava en variables referides al passat i a un estudi fet durant 40 anys, la nova tesi se sustenta en la creença que ara els temps i els costums –com diu el tòpic– estan canviant. Per aquesta raó, aquest darrer fragment posa de relleu verbs i expressions temporals de present:

No obstant això, i malgrat l'estudi, crec que cada dia hi ha més homes seduïts per l'èxit femení i la seva libido no només no s'espanta, sinó que s'engrandeix. Avui hi ha homes que estimen dones brillants.

També convé destacar, per una banda, la tria de mots eufòrics per referir-se a aquest modern sector masculí (*seduïts i estimen*) mentre que els termes escollits per defensar la tesi antiorientada no incloïen trets lligats a la sensibilitat, sinó al contracte matrimonial (*possibilitat matrimonial, casar-se*) o a l'elecció freda d'un perfil maternal (*escullen companyes que s'assemblin a les mares*). A més a més, l'autora segueix amb la *sinècdoque sexual* per, amb una construcció adversativa reforçada amb un operador escalar, assenyalar que la virilitat ja no s'arruga sinó que augmenta quan l'home supera les inseguretats envers les dones brillants.

Finalment, tanca el text amb una conclusió segons la qual valora positivament aquest actual model de masculinitat que ha après a conviure d'igual a igual amb les dones, tot oblidant conductes purament biològiques. Al capdavant, aquesta idea final de l'autora encoratja els lectors masculins perquè opten per aquest camí en la seua relació amb les dones:

Són els més interessants: saben ser homes sense necessitat de competir com a mascles.

Al remat, aquesta columna pot ser de profit per a analitzar com, dins d'un únic text, poden haver-hi dues parts – i ací paràgrafs– ben diferenciades pel que fa a les opcions lingüístiques triades i, consegüentment, als objectius que s'hi cerquen. Ens referim, per una banda, a la intenció de cercar una línia d'objectivitat en la primera part del text i, per una altra, al capgirament de la segona part en què la presència del jo de l'autora és fa més evident.

En particular, podríem comentar la significació pragmàtica d'alguns elements concrets:

- Els elements inicials catafòrics per fer créixer l'interès per la lectura.

- Els elements lèxics que modalitzen l'exposició dels arguments objectius i la tria de mots eufòrics i disfòrics que assenyalen una determinada orientació argumentativa.
- Els valors no copulatius de la conjunció *i*.
- La funció de les referències temporals.

VII. Conclusió

Amb la presentació d'aquest article, hem intentat justificar les potencialitats didàctiques que la columna proporciona gràcies al seu caràcter híbrid i a una essencial brevetat que s'adapta perfectament a les millors variables d'un comentari de text: la possibilitat de realitzar una lectura intensiva, analítica, crítica i, en determinades ocasions, autònoma respecte a la resta de textos que l'envolten. Escollit el gènere a partir del qual desenvolupar les anàlisis, hem aplicat les aportacions de la pragmaestilística com a mètode de comentari.

Certament, pensem que les potencialitats de la pragmaestilística permeten una interpretació més arrodonida dels textos pel fet d'eixamplar l'anàlisi, per una banda, envers determinats components discursius en un àmbit que depassa el marc oracional i, per una altra, envers els efectes pragmàtics i, particularment, argumentatius que vehiculen algunes tries estilístiques.

Coordinadament amb aquesta línia d'anàlisi, hem segmentat amb l'escalpel components lingüístics específics que senyalaven, més o menys explícitament, les dreceres argumentatives de les columnes comentades. Com dèiem suara, la identificació i l'assimilació comprensiva d'aquestes tries lingüístiques ajudarà a aquest fi per tal que l'alumne entenga les intencions comunicatives dels discursos que ens envolten.

Comptat i debatut, durant aquest treball hem intentat demostrar per què el gènere *columna* conté unes potencialitats educatives ben aprofitables gràcies a les seues característiques com a text breu, d'elaboració culta i integrador d'elements estilístics ben diversos. A més, el comentari presentat ens ha fet veure com la metodologia emprada ha resultat adequada a fi de donar sentit als textos, tot superant línies de treball basades exclusivament en la identificació mecànica d'elements lingüístics.

VIII. Bibliografia

732



- CASTELLÀ, J. M. (1991). *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- CHARAUDEAU, P. I MAINGUENEAU, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CONCA, M. i altres (1998). *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- CUENCA, M. J. (1996). *Comentari de texts*. Picanya: Edicions del Bullent.
- CUENCA, M. J. (2006). *La connexió i els connectors*. Barcelona: Eumo.
- GOMIS, L. (1989). *Teoria dels gèneres periodístics*. Barcelona: Edicions 62.
- ESCANDELL, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- LÓPEZ PAN, F. (2008). "La columna como paradigma de los géneros periodísticos de autor" en Gómez Calderón (ed.): *El artículo literario: Manuel Alcàntara*. Málaga: Universidad de Málaga, 55-68.
- MAINGUENEAU, D. I SALVADOR, V. (1995). *Elements de lingüística per al discurs literari*. València: Tàndem.
- MANCERA, A. (2009). "Oralización" de la prensa española: la columna periodística. Berna: Peter Lang.
- SALVADOR, V. (2003). "Pragmática i estilística". *Noves SL, Revista de sociolingüística*, 4 [<http://www6.gencat.net/llengcat/noves>], 1-7.
- SALVADOR, V. (2011). "Lectura analítica i ensenyament: el comentari de textos literaris" dins d'Anna Camps et al.: *Llengua catalana i literatura. Complementos de formació disciplinària, 11 vol 1*. 117-141.



Traducció i interpretació

Elaboración de corpus de ONU Mujeres: extracción terminológica con memoQ y creación de glosario multilingüe.

Marina Ferrari Cerisuelo

Estilística i traducció poètica. Estil i model de llengua en Vicent Andrés Estellés.

Aina Monferrer Palmer

La Plataforma Judgentt. Recursos para traductores judiciales.

Roser Sánchez Castany

La traducción del *slang* en *Jackie Brown* (Tarantino, 1997).

Ana Tamayo Masero



Elaboración de corpus de ONU Mujeres: extracción terminológica con memoQ y creación de glosario multilingüe

Marina Ferrari Cerisuelo
marinaferrari3@gmail.com



«Research is to see what everybody else has seen,
and to think what nobody else has thought»
Albert Szent-Gyorgyi

I. Resumen

737



El presente artículo trata del trabajo de investigación que he llevado a cabo durante el curso 2011-2012 gracias a una beca de colaboración tutorizada por la doctora Esther Monzó. La finalidad del proyecto era elaborar un glosario de terminología relacionada con los derechos de las mujeres a partir de un corpus paralelo.

Por una parte, el proyecto de investigación ha consistido en la creación de dos extensos corpus alineados (un corpus inglés-español y otro francés-español) con documentos oficiales de ONU Mujeres (<http://www.unwomen.org/>). Por otra parte, he llevado a cabo una extracción terminológica con memoQ, un programa de traducción asistida por ordenador (TAO) de los corpus recopilados. A partir de esta extracción, he realizado una validación bilingüe de terminología feminista que me ha ayudado a elaborar un detallado glosario multilingüe en inglés, francés, español y catalán de los términos empleados en esa institución.

A través de la realización de este proyecto se ha visto asimismo cuál es el grado de eficiencia del programa informático memoQ para la extracción terminológica bilingüe en corpus paralelos. Se ofrecen los datos al respecto recabados con esta investigación y propuestas de mejora para dicho programa, así como nuevas líneas de investigación en las que se puede desarrollar el trabajo realizado.

Palabras clave: traducción, terminología, corpus, extracción terminológica, validación terminológica, herramientas de traducción asistida por ordenador, memoQ, ONU Mujeres, feminismo, Naciones Unidas.

II. Introducción

¿Qué es ONU Mujeres?

En la página web oficial de ONU Mujeres, leemos que ésta es una entidad de las Naciones Unidas que centra su trabajo en la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer. Fue creada en julio de 2010 con el objetivo de obtener un mayor impacto en los dos ámbitos mencionados a través de la fusión de cuatro componentes importantes del sistema de las Naciones Unidas la División para el Adelanto de la Mujer (DAW), el Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW), la Oficina del Asesor Especial en cuestiones de género (OSAGI) y el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM) (ONU Mujeres, 2012).

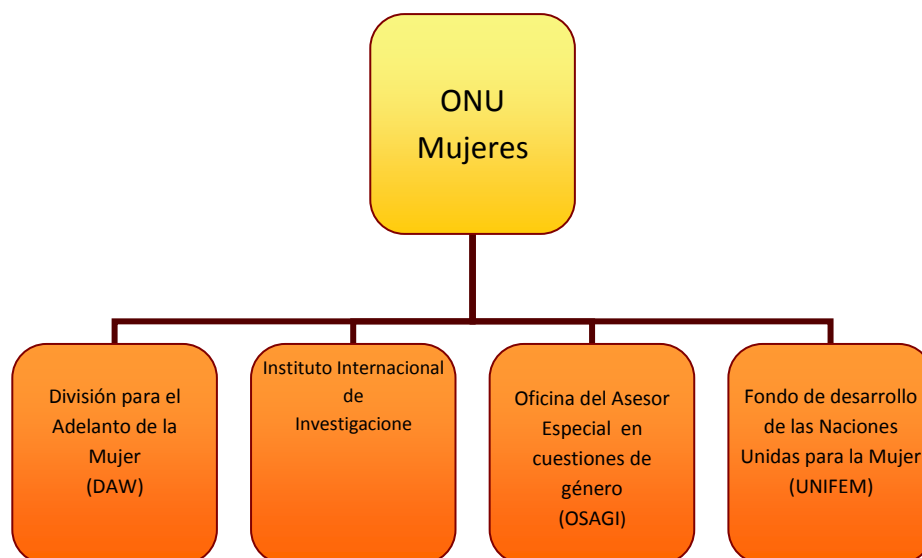


Figura 1. Los órganos que dieron lugar a la creación de ONU Mujeres

Actualmente, las principales funciones de ONU Mujeres son (ONU Mujeres, 2012):

- Dar apoyo a las entidades intergubernamentales, como la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, en su formulación de políticas, estándares y normas de alcance mundial;
- proporcionar asistencia a los Estados Miembros para poner en práctica esos estándares, dando el apoyo técnico y financiero adecuado a los países que lo soliciten, y para establecer alianzas eficaces con la sociedad civil; y
- materializar los compromisos del sistema de las Naciones Unidas en materia de igualdad de género, entre ellos la vigilancia continua de los progresos logrados dentro del sistema.

¿Por qué he elegido los documentos de ONU Mujeres?

En primer lugar, elegí este órgano por un interés personal por los derechos humanos y el derecho internacional, lo que me llevó de un modo casi natural a escoger un estudio relativo a un organismo internacional del sistema de las Naciones Unidas. En segundo lugar, este órgano es uno de los más recientes del sistema de Naciones Unidas y hay muy pocos estudios relacionados con su documentación y terminología. Por último, porque ONU Mujeres es el defensor dinámico y fuerte de las mujeres y de las niñas de todo el mundo puesto que les otorga una voz poderosa en los ámbitos mundial, regional y local. Sobre la base de la Carta de las Naciones Unidas, ONU Mujeres se consagra, entre otras cosas, a trabajar en pro de lo siguiente (ONU Mujeres):

- La eliminación de la discriminación contra las mujeres y las niñas;
- el empoderamiento de la mujer; y
- la igualdad entre las mujeres y los hombres, como socios y beneficiarios del desarrollo, los derechos humanos, las acciones humanitarias y la paz y la seguridad.

III. Metodología

En este apartado se exponen los diferentes recursos de los que me he valido y la metodología utilizada para llevar a cabo mi proyecto de investigación.

a. Recursos utilizados

En la actualidad existen varias herramientas de ayuda a la traducción (herramientas TAO) y, entre ellas, varias incluyen funcionalidades para el tratamiento de los corpus. Las organizaciones internacionales no son ajenas a las ventajas que ofrecen las TAO, aunque no existe un consenso entre ellas sobre las funcionalidades requeridas o las herramientas utilizadas (Monzó 2011). Una de estas funcionalidades es la extracción de candidatos a términos a partir de un corpus por su recurrencia en él o por la coincidencia con formas incluidas en un glosario. En la realización de este proyecto se planteó la herramienta memoQ (de Kilgray) por mi familiaridad con el programa y por la facilidad con la que los recursos generados en este proyecto podrían utilizarse por los estudiantes de Traducción e Interpretación de la Universidad Jaume I. Mediante este programa, alineé los corpus trabajados y, a partir de esta alineación, extraje los candidatos a término.

Corpus documental de ONU Mujeres

Un corpus, especialmente un corpus paralelo, debe ser lo más extenso y ordenado posible para que el traductor pueda explotarlo al máximo y para que la posterior extracción terminológica le sea útil. En este caso, el corpus creado consta de 432 documentos en inglés y de sus respectivas traducciones al francés y al español. Los géneros de los textos con los que se ha trabajado son documentos rectores, informes, declaraciones oficiales, notas de prensa, publicaciones anuales, resoluciones y conclusiones de los comités.

La fuente principal de los documentos es la página web oficial de ONU Mujeres y, para poder completar el corpus, he creído conveniente añadir documentos relacionados con la División para el Adelanto de la Mujer (DAW). Estos documentos también pueden encontrarse en el Sistema de Archivo de Documentos de las Naciones Unidas (SAD).



A continuación, presento una lista con todos los documentos que conforman el corpus y, entre paréntesis, la cantidad de textos que hay de cada género.

Éstos son los documentos que forman el corpus:

- a) Documentos de ONU Mujeres:
 1. Informe anual 2010-2011 (3)
 2. Resoluciones (9)
 3. Notas de prensa (6)
 4. Conclusiones convenidas (29)
 5. Declaración del Milenio (3)
 6. Publicaciones (3)
 7. Documentos sobre la creación de ONU Mujeres (6)
- b) Documentos de la División para el Adelanto de la Mujer:
 1. Documento sobre la creación de la CEDAW (3)
 2. Declaraciones de Beijing (8): Beijing, Beijing + 5, Beijing + 10, Beijing + 15
 3. Declaraciones de países sobre la creación de la CEDAW (200)
 4. Resoluciones de la CEDAW (45)
 5. Resoluciones del ECOSOC (30)
 6. Resoluciones de la Asamblea General (30)
 7. Notas de prensa (32)
 8. Publicaciones (25)

Herramienta de extracción automática de términos en memoQ

MemoQ es una herramienta de traducción asistida por ordenador (TAO) diseñada por Kilgray Translation Technologies en 2004. Actualmente, Kilgray ofrece cinco versiones diferentes de MemoQ para adaptarse a los distintos tipos de clientes, desde una versión completamente gratuita hasta una edición destinada a grandes empresas. Las cinco versiones disponibles hoy en día son memoQ4Free (edición básica gratuita), memoQ Translator Standard (versión limitada de la versión Translator Pro), memoQ Translator Pro (destinada a traductores autónomos) y memoQ serverFive (versión para instalar un servidor de traducción). Para llevar a cabo el trabajo, empleé la versión memoQ Translator Standard, que el Departamento de Traducción de la Universitat Jaume I ofrece la posibilidad de utilizar de forma gratuita.

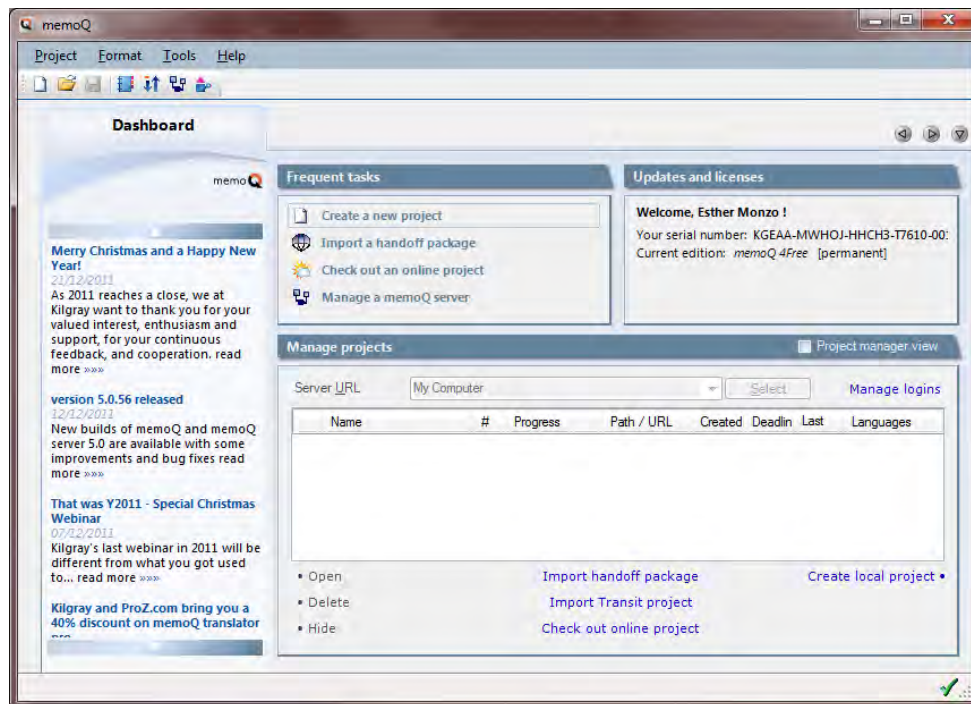


Figura 2. Interfaz de memoQ

b. Metodología

La metodología de este trabajo se puede dividir en diversas fases. Nos damos cuenta de que, aunque los programas de traducción asistida son una gran ayuda para el traductor, aún es necesaria la revisión de un profesional para poder sacar el máximo partido a estas herramientas. A continuación indicaré dichas fases y las explicaré brevemente para que el lector pueda entenderlas:

- Organización del campo conceptual que se quiere estudiar.
- Selección y validación documental.
- Extracción terminológica automática con memoQ.
- Validación manual de los candidatos a términos.
- Revisión de la validación.
- Elaboración de glosario multilingüe (EN-FR-SP-CA).

Organización del campo conceptual que se quiere estudiar

El primer paso para realizar una investigación como la presente es elegir el tema del que se quiere extraer la terminología. Hoy en día prima la especialización sobre la generalización y, por este motivo, elegí enfocar este trabajo en los documentos publicados por ONU Mujeres, en lugar de querer abarcar textos de todos los comités de Naciones Unidas o documentos feministas generalistas, por ejemplo.

Selección y validación documental

Gracias al sistema de archivos de Naciones Unidas (SAD), a las páginas web oficiales de los comités y a la supervisión de mi tutora, Esther Monzó, pude seleccionar los documentos más adecuados para esta investigación en particular. La pertinencia de los documentos se evaluó por su origen y oficialidad.

Extracción terminológica con memoQ

La extracción automática de terminología es un área de investigación importante debido a su aplicación en la creación de recursos como diccionarios o glosarios especializados, sistemas de procesamiento del lenguaje natural, traducción automática, etc. (Alcina, 2003).

Para realizar la extracción automática con memoQ es necesario crear un proyecto de traducción en este programa en el que deben configurarse una serie de parámetros como, por ejemplo, la lengua de origen y la lengua meta; también se puede añadir el cliente del proyecto y una pequeña descripción. Una vez creado, se importarán los documentos (en este caso, en formato doc y pdf) que forman el corpus indicando el idioma de cada uno y, en su caso, su correspondiente traducción para crear bitextos.¹

El siguiente paso consiste en la alineación total o parcial de los bitextos: la alineación consiste en indicar qué segmentos son equivalentes en dos documentos en distintas lenguas. Una vez alineado el corpus, procedimos a la extracción automática. Se seleccionaron los documentos de los que queríamos extraer los términos y se especificaron los parámetros de configuración: el número de palabras máximo que debían reunir los candidatos a términos, su frecuencia en el corpus y la lista de palabras vacías y de exclusión a tener en cuenta en el proceso. Es interesante observar que memoQ ofrece al traductor una lista de exclusión en cada idioma y, si lo considera necesario, el traductor puede descargarse más listas de la página web oficial de memoQ.

En esta investigación, la extracción automática se ha configurado siguiendo los criterios proporcionados por la directora de este trabajo que se aplican en un proyecto de mayor extensión:

- Los documentos utilizados son los mencionados en el apartado III.a y III.b.
- En la extracción principal los idiomas utilizados han sido el inglés y el español.
- La extensión mínima de los términos es de una palabra.
- La extensión máxima de los términos es de 7 palabras.
- La frecuencia mínima de cada término debe ser 10.

¹ Un *bitexto* es un texto compuesto por las versiones en lengua original y lengua meta de este.

- La lista de palabras vacías y de exclusión utilizada es la que proporciona automáticamente el programa memoQ.

Después de haber configurado los parámetros, se procede a la extracción automática de los candidatos a término y, en esta investigación, se obtuvieron 1.041 candidatos a término en inglés.

Validación manual de los candidatos a términos

Como he comentado en el apartado anterior, la extracción automática arrojó 1.041 candidatos a término, de los cuales finalmente solo 154 se consideraron términos reales. No hay forma de hacer esta validación de modo automático y, en este punto, debemos preguntarnos: ¿qué se considera un término?, y ¿cuáles son los criterios que hay que seguir para saber si lo es?

Un primer criterio ha sido el campo temático. El glosario se centra en terminología feminista relacionada con el ámbito social, político, económico y médico y, dentro de este ámbito y a partir del análisis, establecimos las siguientes categorías:

- Instituciones, organizaciones y asociaciones relacionadas con la mujer;
- enfermedades relacionadas con el parto y con la maternidad;
- situaciones sociales de desfavorecimiento por motivos de sexo;
- realidades sociales en los que participa la mujer;
- rituales tribales y culturales que afectan a las niñas y mujeres;
- términos relacionados con la cuestión de género;
- palabras relacionadas con la violencia sexista;
- palabras relacionadas con hechos culturales machistas; y
- tipos de discriminación.

Con la aplicación de este criterio se redujo en gran medida el número de candidatos para nuestro glosario. No obstante, creí conveniente añadir términos más específicos de la institución que estudiamos como, por ejemplo, cargos de ONU Mujeres (Directora Ejecutiva, Subsecretaria General de las Naciones Unidas y Director Ejecutivo Adjunto, entre otros), lo que amplió ligeramente la selección.

Desde un punto de vista gramatical, no hemos acotado la selección a ninguna categoría.

Obtención de las equivalencias en el corpus

La determinación de las equivalencias se realiza también de modo manual, aunque el programa permite visualizar cómodamente los segmentos en los que aparecen los términos y el segmento alineado (en la lengua meta).



Revisión de la validación

Una vez terminado el proceso de validación siempre es recomendable revisar los términos para comprobar realmente que éstos y los equivalentes validados son correctos y adecuados.

Hay que mencionar que en este caso no se han dado inconsistencias a nivel ortográfico ya que los textos con los que se ha trabajado pasan por exhaustivos controles de calidad. Tampoco ha habido candidatos a término en lenguas diferentes a la principal (en este caso inglés).

Creación de glosario multilingüe

Tras haber obtenido 154 términos validados con el programa memoQ, he creado un glosario con Microsoft Excel (ya que es compatible con bases de datos como Multiterm y se puede aprovechar en un futuro). El glosario final cuenta con 500 términos relacionados con el ámbito feminista traducidos a los cuatro idiomas mencionados anteriormente.

Los términos validados estaban en inglés y español (puesto que era una extracción bilingüe) y, posteriormente, los he traducido al francés y al catalán. Para poder traducir correctamente al francés he utilizado las herramientas que utilizan los traductores en Naciones Unidas (UNTerm y textos paralelos del SAD). En cuanto a la traducción al catalán, he seguido los criterios del Institut d'Estudis Catalans. He creído conveniente incluir el catalán en este glosario por ser una lengua de interés social en el contexto de la Universitat Jaume I.

Me gustaría añadir que este tipo de extracción terminológica es interesante para que el traductor sepa cómo traducir algunos neologismos cuando éstos aún no están aceptados oficialmente en la lengua meta. El ejemplo más claro en esta extracción terminológica en particular es el término *empowerment* ya que en las Naciones Unidas se traduce como *empoderamiento* pero la institución principal de la lengua española, la Real Academia de la Lengua Española, todavía no ha aceptado el término.²

IV. Resultados

Una vez validados los términos, podemos afirmar que de un total de 1.041 candidatos a términos sólo hay 154 términos reales. Este hecho nos indica claramente que memoQ tiene un porcentaje bastante bajo de fiabilidad (solo un 14,8 %).

² La RAE aceptará esta palabra en la vigésimo tercera edición del DRAE.

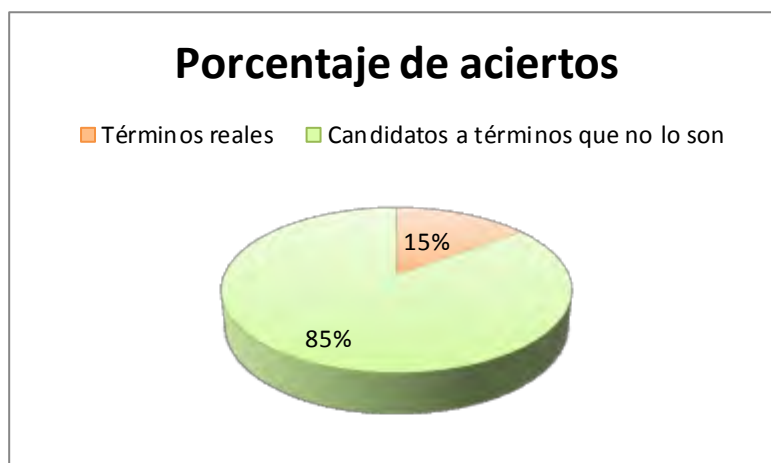


Figura 3. Porcentaje de aciertos en la extracción con memoQ

No obstante, hay que valorar positivamente la posibilidad de obtener automáticamente una lista extensa con las palabras más frecuentes ya que, de este modo, la creación de un glosario es más rápida y efectiva que haciendo el glosario sin herramienta alguna. También hay que tener en cuenta la cantidad de tiempo que el traductor ahorra al no tener que leer completamente los textos del corpus.

Son numerosos los autores que estudian los problemas que generan las herramientas de extracción automática de terminología monolingüe y bilingüe. El *ruido* y el *silencio* son los problemas principales que existen en todos los extractores de terminología. El ruido tiene lugar cuando el extractor propone candidatos a término o equivalencia que no son válidos en un determinado campo de especialidad. Por el contrario, el silencio consiste en la omisión en la extracción de algunos términos propios del campo de especialidad. El estudio de estos dos fenómenos es sumamente importante para la mejora de las herramientas de extracción automática.

Por este motivo, he creído conveniente analizar brevemente el problema de ruido o silencio producidos en la extracción. Podríamos clasificar el ruido según varios criterios:

- Unidades no lingüísticas: el programa ha considerado como término unidades que no tienen un valor lingüístico y que no designan ningún concepto. Por ejemplo: 1.1, 1.2, a), b), entre otros.
- Léxico: muchos de los candidatos a término no son términos propios de ninguna especialidad ya que forman parte del léxico general. Por ejemplo: futuro, unanimidad, acciones, entorno, visión, entre otros.
- Unidades lingüísticas sin concepto: en varios casos se proponen como candidatos a término cadenas de palabras que no constituyen términos.

- Formas flexionadas: en algunas ocasiones el programa extrae algunas unidades léxicas sin lematización.
 - i. Sustantivos: *vision, visions, commitment, commitments, future, futures...*
 - ii. Verbos: *to add, added, to celebrate, celebrated, is, are, to support, will support, supported*, entre otros.

Cabe resaltar que no ha habido ningún caso de error ortotipográfico ya que los textos utilizados para el corpus son de calidad, tampoco ha habido ningún caso de candidatos a términos en otros idiomas. Asimismo, también es acertado nombrar ejemplos sobre el *silencio* generado en la extracción:

- El programa no ha incluido algunos cargos de ONU Mujeres: Secretaria General Adjunta, Director Ejecutivo Adjunto, Directora Ejecutiva...
- Tampoco ha incluido algunos términos relevantes pero con poca frecuencia en este corpus en concreto: burka, feminicidio, crimen de honra, Día Internacional de la Mujer...

V. Discusión

Tras haber analizado los datos del estudio podemos evaluar los resultados obtenidos. Sabemos ahora que el porcentaje de términos reales extraídos por memoQ es bajo y se nos plantea una pregunta ¿a pesar de este hecho, son útiles los programas de traducción asistida? La respuesta puede resultar desconcertante pero, sin lugar a dudas, estos programas son útiles para los traductores ya que ofrecen múltiples opciones como elaborar bases de datos, listas de autotraducción, memorias de traducción y alineación de documentos, entre otras.

Como hemos comentado anteriormente, hay que agradecer la posibilidad de extraer automáticamente una lista de posibles términos ya que la creación del glosario es mucho más rápida y efectiva. Además, hay que apreciar la cantidad de tiempo que el traductor ahorra al no tener que leer completamente los textos del corpus.

VI. Conclusión

En general, memoQ como herramienta de extracción automática es de gran ayuda puesto que agiliza la tarea de extracción de terminología. Gracias a esta herramienta, para los traductores es más sencillo elaborar bases de datos bilingües.

Sin embargo, en este trabajo he detectado unos problemas en las herramientas de extracción ya que existen carencias que implican mucho



trabajo manual por parte del traductor. Según Miguel Ángel Candel,³ experto en lingüística computacional, «la extracción de términos con programas informáticos es de gran ayuda pero aún se necesita la validación de un profesional para que identifique correctamente los términos.»

Si nos basamos en este trabajo de investigación, podemos afirmar que existen varios problemas esenciales en la extracción terminológica con memoQ:

- a) Existe un exceso de *ruido* porque memoQ no reconoce algunas de las formas flexionadas de los verbos y sustantivos.
- b) También existe *silencio* en la extracción a pesar de que es menor que el *ruido*. Por ejemplo, hay algunos términos que tienen poca frecuencia y no aparecen aunque modifiquemos los parámetros de búsqueda de la extracción.
- c) Cuando definí los parámetros de búsqueda para la extracción, indiqué que las unidades terminológicas tuvieran como máximo 7 unidades y esto ha hecho que aparezcan cadenas de palabras largas que no son términos reales.

En cuanto al aspecto social del estudio, ha sido interesante la cantidad de términos relacionados con la realidad social de la mujer que resultan desconocidos para el público general. Por este motivo, he colaborado estrechamente con la Fundación Isonomia, la fundación feminista de la Universitat Jaume I, y les he facilitado mi glosario. El objetivo final es que, mediante su plataforma, informen a la sociedad sobre fenómenos desconocidos y que afectan a la mujer para poder concienciar a la sociedad y, de este modo, hacerles frente. Algunos ejemplos son *agresión marital*, *androfobia*, *clitoridectomía*, *derechos reproductivos*, *dinero de sangre* (diyati), *ecofeminismo*, *embarazo forzado*, *feminicidio*, *feminización de la pobreza*, *madre social*, *misandria*, *misógino*, *multípara*, *poliandria*, *poliginia*, *satí*, *sororato*, *violación a escondidas*, entre otros términos.

Propuestas de mejora

Para que el programa memoQ sea más eficaz en la extracción terminológica específica, propongo las siguientes mejoras:

- a) Elaboración de otra *stoplist* para memoQ, es decir, una lista de palabras vacías más estricta en la que se incorporen las palabras que se han considerado como término y no lo son para conseguir que en las próximas extracciones el resultado sea mejor.

Se podrían añadir verbos y sus flexiones, determinantes, preposiciones y algunas unidades fraseológicas no válidas y muy repetidas.

³ El profesor Candel es profesor titular en el Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad Politécnica de Valencia y participó en las VIII Jornadas Internacionales de Traducción Jurídica (2012) en calidad de colaborador con el grupo de investigación JudGentt.



- b) Reducción del número máximo de unidades que forman un candidato a término, pasando de unidades de longitud de 7 a 5 ya que en mi estudio no he encontrado ningún término que exceda este número.

Por tanto, con la aplicación de estas correcciones, se espera que memoQ sea más eficaz para que los traductores, terminólogos y otros profesionales que lo deseen puedan hacer una extracción terminológica más fiable del tema que consideren necesario para su trabajo.

Finalmente, se podría utilizar el corpus documental y los términos extraídos para ampliar y mejorar Themis⁴ y La lupa violeta.⁵ Estos programas son herramientas para fomentar el lenguaje no sexista y que podrían valerse de los términos del glosario final.

VII. Futuras líneas de investigación

Debido a la limitación de tiempo de la beca de colaboración con el Departamento de Traducción y Comunicación, no he podido llevar a cabo otras muchas propuestas que resultarían interesantes tanto para el profesorado de la universidad como para el alumnado. Sin embargo, propongo líneas de investigación que podrían resultar interesantes a todos los niveles.

- Elaboración de plantillas y de macroestructuras de cada género (resoluciones, notas de prensa, declaraciones oficiales, informes, etc.) para facilitar el trabajo de los traductores y correctores que quieran trabajar para estos órganos. Además, ayudaría a los estudiantes de Traducción a aprender de forma autodidáctica el estilo y terminología de dichos géneros.
- Ampliación del glosario feminista, del corpus documental y de la memoria de traducción (TM) para realizar extracciones terminológicas más extensas en el futuro.
- Ampliación el glosario actual con más términos feministas contrastados y que hagan referencia a realidades sociales y culturales de la mujer en la actualidad (como, por ejemplo, Isonomía).
- Incorporación el corpus documental y los términos extraídos en herramientas informáticas como, por ejemplo, Themis y La lupa violeta para seguir investigando sobre lenguaje no sexista.
- Creación de recursos conceptuales como el mapa que se muestra a continuación para ayudar al alumnado de Traducción a entender el

⁴ Themis es un software de pago que se instala en cada equipo informático y que detecta usos sexistas de la lengua para los que ofrece alternativas de forma similar a un corrector ortográfico de los procesadores de textos.

⁵ La lupa violeta es una herramienta gratuita diseñada para ser utilizada en documentos de Word. Identifica términos que pueden tener una utilización sexista y proporciona sugerencias. Es necesario realizar la instalación en cada equipo informático.

funcionamiento de las Naciones Unidas con la finalidad de traducir correctamente los entresijos de dicho sistema.



VIII. Bibliografia

ALCINA, A. (2003): *La programación de objetivos didácticos en Terminòtica atendiendo a las nuevas herramientas y recursos*, Atrio, Granada.

ASOCIACIÓN AD LOS MOLINOS. Proyecto Factoría de Empresas. *La lupa violeta*. Programa informático. Disponible en: <http://www.factoriaempresas.org/productosyresultados/lupavioleta/lanzador.swf>

BENAVENT, P. y S. PARRILLA (2006): «Análisis de la extracción automática de términos con el programa informático Extraterm». *Recerca*, 12, Publicaciones de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana. Disponible en: <http://www.uji.es/CA/publ/edicions/jfi12/>

BORJA, A. y M. FERRARI (2011): «Análisis de los criterios de traducción de topónimos y gentilicios de los países de las Naciones Unidas al español y al catalán». *Recerca*, 16, Publicaciones de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi16/trad/7.pdf>

CISSET. *Themis. Corrector del lenguaje sexista*. Programa informático. Disponible en: http://www.themis.es/Lenguaje_No_Sexista.html

Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women. Division for the Advancement of Women, Department of Economic and Social Affairs. Nueva York, 2012. Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/>

CUNILL, E. (2011): *Manual de la llengua per visibilitzar la presència femenina*, Beat, Barcelona. Disponible en: <http://www.beat.cat/manualdellengua/#>

DRAE *Diccionario de la Real Academia Española* (2002). Eslasa-Calpe, Madrid. Disponible en: <http://www.rae.es>

Fundación Isonomía. Grupo investigador de la Universitat Jaume I. Castellón, 2012. Disponible en: <http://isonomia.uji.es/>

Kilgray Translation Technologies. Disponible en: <http://kilgray.com/>

MONZÓ, E. (2011): *La explotación de corpus en los organismos internacionales*. In: ALONSO ARAGUÁS, I., BAIGORRI JALÓN, J. & CAMPBELL, H. (eds.) *Lenguaje, Derecho y Traducción*. Language, Law and Translation. Granada: Comares.



Página web oficial de las Naciones Unidas. Naciones Unidas. Nueva York: 2012. Disponible en: <http://www.un.org>

RUBIO, M. y otros (2008): «Análisis de la extracción y validación bilingüe de la terminología con el programa informático Multiterm extract». *Recerca*, 14, Publicaciones de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana. Disponible en: <http://www.uji.es/CA/publ/edicions/jfi14/>

SÁNCHEZ, R. y S. DÍAZ (2011): «La traducció per al sistema de les Nacions Unides. Propostes tecnològiques». *Recerca*, 16, Publicaciones de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi16/trad/5.pdf>

Sistema de Archivos de Documentos de las Naciones Unidas (SAD). Centro de documentación de las Naciones Unidas. Nueva York, 2012. Disponible en: <http://documents.un.org>

UN WOMEN. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. Nueva York, 2012. Disponible en: <http://www.unwomen.org/>

United Nations Multilingual Terminology Database. Naciones Unidas. Nueva York, 2012. Disponible en: <http://unterm.un.org/>



Estilística i traducció poètica

Estil i model de llengua en Vicent Andrés Estellés

Aina Monferrer Palmer
amonferr@uji.es

I. Resum

752



En aquesta comunicació volem mostrar alguns exemples significatius derivats de l'anàlisi aprofundida dels sis llibres de poemes d'Estellés traduïts al castellà que, per ordre cronològic, són *Veinte poemas* (1977), *Antología* (1984), *Versos per acompanyar una esperança* (1986), *Cancionero del duque de Calabria* (2000), *Primer libro de las églogas* (2002) i *Ciudad susurrada al oído* (2003). Els quatre primers són antologies, mentre que els dos últims són poemaris complets. A més contrastarem alguns exemples amb les solucions de traducció triades en certs poemes d'Estellés traduïts a l'anglès (*Nights that make the night*, 1992).¹

Fet i fet, tractarem d'oferir una mostra sintètica i representativa d'exemples de traducció del nostre corpus d'estudi a fi de justificar la nostra hipòtesi, tot aportant mostres representatives de diferents elements del discurs: les metàfores, la fraseologia, el lèxic, l'estil i el registre i comparant les diferents estratègies i solucions de traducció triades pel diversos traductors.

Paraules clau: traducció poètica, model de llengua, Vicent Andrés Estellés, semàntica lèxica, variació lingüística.

II. Objectius i hipòtesi

Els objectius d'aquest treball són, d'una banda, justificar la utilitat de les anàlisis pragmaestilístiques en la traducció i, d'altra banda, donar algunes pautes o consells a futurs traductors de Vicent Andrés Estellés a l'espanyol pel que fa als elements de l'estil del poeta que presenten dificultats a l'hora de ser traduïts de manera coherent i adequada.

La hipòtesi de la investigació ha estat que durant la traducció sorgeixen una sèrie de problemes amb diferents elements del discurs — sovint interrelacionats—, com ara les metàfores, la fraseologia, la combinatòria lèxica, els connectors i els elements metalingüístics, que se solucionen de manera específica depenent de cada cas, de l'estil del traductor, del parell de llengües i del context de recepció dels poemaris.

A més, pretenem trobar en el text indicis concrets que demostren la influència de la ideologia i, en general, del context cultural de recepció del poemari en la traducció.

¹ Utilitzarem les següents abreviatures: *Veinte poemas* (20p), *Antología* (ANTO/anto), *Versos per acompanyar una esperança* (VE/ve), *Cancionero del duque de Calabria* (CDC/cdc), *Primer libro de las églogas* (PLE/ple) i *Ciudad susurrada al oído* (CSO/cso). Per a les obres de referència lexicogràfica, utilitzarem: *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) *Diccionari català-valencià-balear* (DCVB) i *Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans*, segona edició (DIEC2).

III. Introducció: estil, model de llengua i traducció

753



Tradicionalment, l'anàlisi literària s'ha centrat en l'estudi d'aspectes com són l'argument, els personatges, les influències d'altres autors i de corrents literaris, la recepció, els eixos temporals i d'altres qüestions generals i valoratives de l'obra. Tanmateix, ja des de mitjans del segle XX, i concretament en el camp de l'estilística, amb autors com Charles Bally, Leo Spitzer i Dámaso Alonso, els estudiosos de l'obra literària van deixar espai a les anàlisis lingüístiques del text literari (Salvador, en premsa). Segons Josep Marco, l'estilística és el «punt d'encontre entre la lingüística i els estudis literaris» (Marco, 2002: 45).

L'estudi del model de llengua d'un escriptor se situa dins del camp de l'estudi lingüístic del text literari. El model de llengua, que està relacionat amb l'estil, es pot definir com el conjunt de tries lingüístiques coherents fetes per l'escriptor al llarg de la seua producció literària. Segons aquest enfocament incloem tant les tries lèxiques concretes com la variació lingüística. Així, quan parlem de model de llengua, entren en joc els elements fraseològics, les col·locacions pròpies de l'estil de l'autor i altres aspectes com ara la intertextualitat i les veus de l'enunciació. Per tant, entenem el concepte de model de llengua en un sentit ampli que no es limita a la proximitat o la llunyania respecte de l'estàndard, sinó que inclou elements que se solapen amb l'estil de l'escriptor, ja que creiem que molts d'aquests elements es troben a cavall entre l'estil i el model de llengua, que són aspectes idestriables des del nostre punt de vista.

Emili Casanova és qui més s'ha dedicat a l'estudi del model de llengua dels escriptors valencians. Aquest autor ha considerat que el model de llengua usat en la lírica estellesiana es troba bastant marcat dialectalment, fet que dona informació al lector sobre la procedència geogràfica de l'escriptor. Des del punt de vista de la recepció literària, aquesta marca dialectal fa que el text genere efectes de proximitat o de llunyania amb el lector. En aquest sentit, Casanova (2009: 17) relaciona l'efecte que podia fer la poesia de Vicent Andrés Estellés en un receptor no valencià amb l'efecte que ha fet en els lectors espanyols l'entrada de la literatura llatinoamericana.

Tractarem alguns elements de l'estil poètic de Vicent Andrés Estellés que tenen relació també amb el concepte de model de llengua, com són: a) els seus mots més recurrents, en cas que impliquen algun dubte per a la traducció, b) les col·locacions estellesianes, és a dir, les combinacions de paraules més típiques del llenguatge estellesià, c) aquells casos en què hem detectat que el traductor millora l'original tot demostrant que coneix i manté l'estil d'Estellés en la traducció, d) els canvis en la veu de l'enunciació que hem detectat en la traducció, e) les estratègies de traducció de les expressions fraseològiques catalanes usades per Estellés, f) els efectes de la variació lingüística en la traducció i, per acabar, g)



alguns exemples de la traducció que impliquen una intenció d'adaptació a la cultura meta. Pensem que el coneixement d'aquests aspectes relacionats amb el model de llengua de Vicent Andrés Estellés pot ser útil per a futurs traductors de la seua obra.

IV. Anàlisi

1. Mots clau: com traduir-los?

Tot seguit, mostrarem una sèrie de mots amb reiterades aparicions en el corpus poètic estellesià que poden presentar algun dubte per al traductor. Cal que el traductor conega aquests mots i estiga alerta a l'hora de traduir-los perquè la traducció siga coherent i adequada per a cadascuna de les aparicions del mot en el text.

En primer lloc, parlarem d'aquells mots que tenen un significat clau en l'univers líric estellesià. Cal tenir en compte especialment els elements lèxics metalingüístics com *mot* i *paraula*, que sovint apareixen relacionats metafòricament amb pedra. Tots tres, *mot*, *paraula* i *pedra* són elements metonímics (de la llengua i de la comunicació, els dos primers, i de les edificacions, de les ciutats i, per extensió de la cultura i de la civilització, el tercer). En el següent vers veiem com «xiprer» i «pedres» es relacionen metonímicament amb la mort:

daurades **pedres** i al mig el **xiprer** * doradas / **pedras** y en medio el **ciprés** (cso)

En el cas següent, veiem la referència metonímica al poema a través del vers i del mot, que augmenta d'intensitat lírica en la traducció, on s'afegeix la personificació del «vers»:

et **sobta** el **vers** possible amb el seu **mot** central * te **asalta** el **verso** posible con su **palabra** central (anto)

En la lírica estellesana, els colors —i especialment el groc— tenen molta importància a l'hora de descriure paisatges i estats d'ànim. Així, el color apareix amb insistència com a catalitzador del significat. Per això cal fixar-se en la traducció de l'adjectiu *groc*, també en la seua forma nominalitzada «grogor»:

Hi ha l'aladre, **groguenc**, amb una **grogor** d'os, * Hay el arado, **amarillento**, con una **amarillez** de hueso, (anto)

d'una **certa grogor** de pianos usats * de una **cierta amarillez** de pianos usados (anto)

Per a Estellés el color groc és una referència metonímica d'allò vell, humil i gastat. A més, en el darrer exemple s'observa un altre tret estilístic estellesià: la col·locació dels determinants indefinits davant d'adjectius nominalitzats amb l'estructura que hi apareix: [un + cert + (adjectiu nominalitzat) + de + SN], que comentarem després.



D'altra banda, les referències adverbials al moment del dia són molt abundants en la poesia d'Estellés, especialment a l'hora de descriure escenes i paisatges, com en *Primer Llibre de les èglogues* o en *Llibre de meravelles*.

Estellés usa expressions diferents per referir-se a la tarda o al capvespre, com ara «capaltard», «crepuscle», «horabaixa» i «vespre». Tan nombroses són les opcions sinònimes en el ST com les possibles traduccions en els TT:

em pujaves com l'aigua de la sínia / al **crepuscle**, Bel·lisa, a l'ascensor / des del subsòl de l'àtic, del carrer * subías de la calle, del subsuelo / al ático, en el ascensor, Belisa, / como agua de una noria en el **crepúsculo** (ple)

d'aquells **crepuscles** que recorde tant. * de esos **ocazos** que recuerdo tanto (ple)

l'**horabaixa** era plena de colomes i blat * la **anochecida** estaba llena de palomas y trigo (20p)

al **vespre** * al **véspero** (ple)

I també en el següent exemple pel que fa a les estacions de l'any. Estellés s'apropia de la forma «autumne», normativa (segons el DIEC2), però marcadament arcaica i pròpia del llenguatge poètic (segons el DCVB), que se sol traduir per «otoño», tot i que es perd el matís de registre i diacrònic (tot i que en castellà sí que existeix l'adjectiu *autumnal*, segons el DRAE):

un **autumne** de corfes de paraules un **otoño** de mondas de palabras (ple)

Un altre grup de mots destacat per la seua aparició abundant i per la seua funció de gestió de la informació del text és el format per alguns connectors com *però*, *perquè*, *car*, i els adverbis *après* i *àdhuc*. Els tres últims són importants pel seu matís arcaic. En aquests tres exemples, s'observa que el *car* es tradueix segons si té un matís a) contrastiu-consecutiu, b) additiu-consecutiu o c) justificatiu-consecutiu.

a) No em dones doncs la pau, **car** me la vull guanyar * No me des, pues, la paz, **que** me la quiero ganar (anto)

b) Dóna'm lluita, **car** jo ja posaré el demás.* Dame lucha, **y** yo ya pondré lo demás. (anto)

c) Dóna'm lluita, **car** no vull posar-me a adorar * Dame lucha, **porque** no quiero ponerme a adorar (anto)

Trobem el vocable molt marcat pel registre «après» traduït per «después», tot aprofitant la coincidència formal:

primerament no l'entenia; **après** / insinuà si l'enganyaven. No * Primero, porque nunca las entiende; / **después**, por recelar engaño. No (20p)



I l'«àdhuc» per «incluso», de manera que es perd el registre arcaic d'aquest mot:

àdhuc aquesta meua soledat, * **incluso** esta mi soledad (20p)

En els tres casos acabats de comentar, la traducció es justifica per la semblança semàntica, tot i la pèrdua de la tonalitat arcaica.

Pel que fa a la traducció del «perquè», destaquem un cas excepcional on es tradueix per «pues», perquè el valor causal del «perquè» pot ser substituït per un «pues» amb valor consecutiu en aquest cas concret, que és una forma típica culta castellana equivalent al *car* català:

t'ho deixe tot a tu, **perquè** no et deixe res * te lo deajo todo a ti, **pues** no te deajo nada (ple)

Ara passem a comentar casos de mots que malgrat no tenir tant de pes específic en l'univers líric estellesià sí que hi apareixen amb certa assiduitat. El mot *domàs*, —gairebé sempre en la seua forma plural («domassos») — apareix en els poemes d'Estellés normalment a prop de mots com «ambaixada», tot descrivint una escena de luxe i de cert ambient de noblesa. De fet, és una referència metonímica que forma part del recurs de representació a través de variants que és típic de la poesia estellesiana:

Cheryl, de l'ambaixada els **domassos** romputs * Cheryl, de la embajada, los **damascos** rasgados (cdc)

De les tres entrades que aquest mot té al DIEC2, la que més s'ajusta semànticament a l'ús que en fa Estellés, seria la tercera:

Domàs: [pl. -assos]. 3 m. [IT] [ED] Peça de tela, en general de domàs, usada com a ornament en les esglésies, en les sales, en els balcons, etc., en dies de festa.

Per l'altre costat, de les tres entrades que el DRAE té per a *damasco*, la que s'ajusta al significat de *domàs* és la primera:

Damasco: 1. m. Tela fuerte de seda o lana y con dibujos formados con el tejido.

Per tal de reflexionar sobre quina serà la solució de traducció més correcta, pot ser útil consultar les traduccions a altres llengües. Donem aquesta solució de traducció com la més ajustada perquè, a més de la semblança formal del mot en la TL i l'ajust semàntic, coincideix amb l'opció de la traducció anglesa (Rosenthal, 1995):

Que cautament transpunten, / mortals, entre els **domassos**. * Cautiously poking, / deadly, through **damask**.

Formal, de bell començ, amb l'evident prestigi / dels **domassos** [...] * Formal as they come, with **damask's** / evident pomp [...]



La dificultat traductològica de *raonar* té per causa el desajust semàntic del mot en català i en espanyol, que en la SL té un sentit semblant a *conversar*, com bé ha traslladat l'Estellés autotraductor en el següent exemple:

raone amb l'oli cru * **converso** con el aceite crudo (anto)

en el buc de l'escala, **raonen** dels seus fills. * en el hueco de la escalera, **hablan** de sus hijos (anto)

Un altre cas de mot que no s'ajusta semànticament entre aquest parell de llengües és el de l'adjectiu «despullat». La traducció més lògica pel sentit seria *desnudo*. Tanmateix, hem trobat un exemple on s'ha traduït per «despojado» perquè el cotext així ho prescriu, tot eliminant la connotació metafòrica del tipus LES QUALITATS SÓN VESTITS.

T'he **despullat** de tot allò que m'agradava. * Te he **despojado** de todo aquello que me agradaba. (anto)

En un altre cas del mateix recull *Antología* es tradueix el substantiu «despules» per «cenizas», tot aprofitant les al·lusions metonímiques a la mort que té també la referència a la cendra, en la cultura meta, a través d'un dels seus poetes canònics; Quevedo, que alhora ha influït en l'estil estellesià:

en obrir una fossa on hi ha enterrats uns quants, / els uns damunt els altres, ja confoses les pols, / les **despules**, el tros de calcetí i el tros * al abrir una fosa donde hay enterrados unos cuantos, / los unos encima de los otros, y confundidos los polvos, / las **cenizas**, el trozo de calcetín y el trozo (anto)

El cas de la traducció del mot *fugina* és especialment controvertit per les opcions de traducció que ha suscitat, com comentarem més endavant en el punt de «l'adaptació del text a la cultura meta».

Hi ha també certs mots de procedència ausiasmarquiana que Estellés incorpora al seu lèxic poètic. *Plànyer* i *delit* en són exemples. En la traducció d'aquests mots arcaics sol passar que es perd el matís diacrònic. En aquests casos, l'autor s'hauria de decantar per aquell mot de la TL que conserve un matís arcaic, o almenys cert valor de cultisme:

Dona'm lluita i motius de **plany** o d'esperança. * Dame lucha y motivos de **llanto** o de esperanza (anto)

la maldat gratuïta, el **delit** de fer mal * la maldad gratuita, el **placer** de hacer daño, (20p)

En últim lloc, mostrem dos exemples de pèrdua del matís del registre en la traducció. El primer per pèrdua de les connotacions de registre elevat i el segon pel fet contrari:

escarpidor, gillette, sabó, dentífric. * dentífrico, Gillette, jabón, **cepillo**. (20p)

panxa flàccida * **vientre** flácido (20p)



2. Col·locacions estellesianes: una mostra

Ausiàs March influeix en Estellés fins al punt que el poeta de Burjassot li manlleua estructures sintàctiques, les quals apareixen al llarg de tota l'obra poètica del burjassoter, com han vist diversos estudiosos d'Estellés, entre els quals destaquem Mariola Aparicio (2003) i Amador Calvo (2007). Ara en mostrarem algunes de les més significatives i la seua relació amb la traducció.

Com hem vist quan parlàvem dels connectors més usats per Estellés, *car* hi ocupa un lloc destacat. Malgrat que hem vist casos en què es disposava d'altres traduccions segons el context, se sol traduir per *pues*:

car es trobava bé, allò que es diu ben bé * *pues* se encontraba a gusto, lo que se dice muy a gusto (20p)

Les estructures on apareix el *car* en el corpus estellesià de poesia són principalment tres: [*car* + no + V], [*car* + tots + V] i [*Car* + és ben cert que + O]. En els casos que apareixen en les traduccions al castellà citats en el subapartat anterior, hem vist que aquest *car* sempre introdueix una valoració del *jo* poètic; en primera persona del singular.

El traductor ho té especialment difícil per resoldre casos com el del següent vers, que és un calc d'un vers ausiasmarquià². Si el tradueix al castellà, aleshores es perd l'efecte pragmaestilístic del vers en el poema. És el que passa amb aquesta autotraducció, on només es manté la intertextualitat per l'estructura comparativa «así como aquel», i es perd la intensitat estilística de l'original:

així com cell qui en la mar té *maysó* * así como aquel en la mar tiene *mansió* (anto)

D'un altre costat, l'ús de *terme* amb el seu significat arcaic de *mesura*, tan típic en la poesia d'Ausiàs March, és usat per Estellés en certes expressions. Vegem-ne la semblança i com en la traducció del vers es perd el ressò ausiasmarquià i s'enrereix el significat del vers en el TT amb el mot «término»³:

aquella mort que no trobarà *terme* * aquella muerte, que no encontrará *término* (anto)

L'adjectivació original és un tret estilístic que Estellés comparteix amb Joan Fuster, però cadascun amb les seues peculiaritats pragmaestilístiques. El traductor, doncs, ha de ser conscient d'això i reflexionar sobre cada cas concret. Vegem com s'han resolt alguns d'aquests casos en les traduccions. En aquest primer cas, a més, succeeix que l'adjectiu «domèstic» té una profunditat semàntica peculiar en la lírica estellesiana, i sobretot en casos de combinació de contrast amb el

² «Així com cell qui en la mar té maysó» (v. 1478)

³ «Donchs, mal deçà; e dellà, mal sens terme» (AM-v.1637)



substantiu que acompanya. Per la qual cosa, cal que el traductor conserve aquesta col·locació per fidelitat al sentit de l'original:

amb un **tacte domèstic** * con un **tacto doméstico** (anto)

El mateix passa en els dos casos següents, perquè «vegetal» i «bíblic» són uns altres dos adjectius que Estellés usa amb finalitats semànticament efectistes. I també és cridanera la combinació de «peix» amb «inversemblant»:

nedava com un **peix inversemblant** / en la teua **tendresa vegetal** * nadaba como un **pez inverosímil** / inmerso en tu **ternura vegetal**. estil: adjectivació original (ple)

i ulls perdurables d'**estranyesa bíblica** * y ojos memorables de **asombro bíblico** original (anto)

En els casos que es produeix aquesta combinació original basada en projeccions metafòriques, el traductor opta pel calc en la TL per tal de ser fidel a l'original, com quan Estellés tradueix «perols absurds» per «pucheros absurdos» (anto).

En canvi, en aquest altre cas, tot i l'«estellesianitat» de l'adjectiu arcaic «romput», que actualment sols té vigència en la forma dialectal balear (DCVB), la combinació amb el nom «seda» no és semànticament estranya, per la qual cosa el traductor té més llibertat a l'hora de traduir per un mot semblant, però sense aquest matís arcaic. A més, en aquest cas el traductor ha trobat un trisíl·lab adequat al context textil que s'ajusta semànticament:

l'estrèpit fugitiu, com de **seda rompuda**, * El estrépito fugitivo, como de **seda rasgada**. (anto)

La doble adjectivació —i sobretot si conté algun adjectiu superlatiu— genera unes estructures sintàctiques bastant forçades i allunyades del grau zero de l'escriptura. A més, és una estructura que permet un grau extrem de condensació de significat. Aquestes estructures tan marcades des del punt de vista estilístic tenen una presència molt destacada en els primers poemaris estellesians, i sobretot en CSO. En el següent exemple, es veu com Marc Granell renuncia a la traducció d'aquesta estructura de doble adjectivació amb superlatiu. El fet que aquesta opció no es pugui justificar pel manteniment de la forma fa pensar que el traductor l'ha considerada massa forçada per al TT. El resultat ha estat l'atenuació de l'adjectivació superlativa i l'eliminació de la doble adjectivació afegint un nou substantiu amb epítet:

el **formosíssim** cos **lluent** * el **bello** cuerpo de **reluciente** piel (cso)

També mostrem un cas en què el traductor, Marc Granell, per mantenir la mètrica, refà el vers, tot incloent-ne un adjectiu que imita l'estil estellesià. Sembla un moviment de compensació dels casos en què ha calgut



sacrificar les marques estilístiques de l'autor en el TT per tal de mantenir-ne la forma.

els vostres pits de neu * pechos de nieve **extremos** (cdc)

Un altre aspecte característic de l'estil estellesià el trobem en l'ús dels adverbis acabats en –ment (Salvador i Monferrer, 2011). Com en el cas dels adjectius, és típic de l'estil estellesià la col·locació d'un nom i un adverbi d'aquest tipus amb certa subversió semàntica. En aquests casos, cal que el traductor mantinga aquesta col·locació en el TT per a ser fidel a l'estil del poeta:

i el cosí i la suïssa que dormen **brutalment** * y el primo y la suiza que duermen **brutalmente** (anto)

En alguns casos —especialment en PLE—, aquest ús és entès com un abús pel traductor, que opta per no traduir-lo amb un parafraseig:

apegalosament, ara recorde el port, * **como algo pegajoso**, recuerdo ahora el puerto (ple)

En altres casos, el traductor troba forçada la col·locació epítètica de l'adverbi acabat en —ment, de manera que opta per postposar-lo en la traducció:

amargament sonava algun acordió * sonaba **amargamente** algún acordeón (ple)

Quan es tracta d'un adverbi en —ment dels més comuns, el cas esdevé menys conflictiu, ja que pot substituir-se fàcilment, si s'escau:

un panorama groc, **absolutament** groc * un paisaje amarillo, **totalmente** amarillo (ple)

Un altre tret estilístic estellesià és l'ús de l'estructura comparativa [un + (cert) + N + de + SN], que té una gran capacitat de condensació de significat. Com ja hem dit, sempre que la mètrica ho permeta, caldrà calcar aquestes estructures en la traducció. És el que han fet els traductors estudiats:

un autumne de corfes de paraules * un otoño de mondas de palabras (ple)

d'una certa grogor de pianos usats * de una cierta amarillez de pianos usados (anto)

Ara parlarem de les traduccions del complement predicatiu, típic de l'escriptura estellesiana (Salvador 2009 inèdit). La plasmació d'aquesta funció sintàctica en la traducció varia segons les traduccions estudiades. La versatilitat i ambigüitat del complement predicatiu fa que es pugui moure a altres llocs del vers, estratègia que el traductor usa per a quadrar la mètrica. En alguns casos se'n conserva la funció sintàctica:

els violins sinistres vigilen **endolats** * los violines siniestros vigilan **enlutados** (20p)



En canvi, hi ha casos on l'adjectiu que fa de complement predicatiu en el ST passa a fer la funció de complement del nom en el TT, tot eliminant l'efecte estilístic de l'original:

l'altra misèria del poble, **anònima** * la otra miseria **anónima** del pueblo (20p)

com se'n puja pels tubs l'aigua a la casa **sola** * como sube por los tubos el agua a la casa **solitaria** (anto)

En un tercer tipus de casos, el traductor converteix l'adjectiu a la funció sintàctica de complement predicatiu, tot recreant l'estil estellesià. Es tracta de casos de compensació, on el traductor recupera marques de l'estil del poeta:

m'havia deixat caure **vestida** sobre el llit * **vestida**, me dejé caer sobre la cama (ple)

Queda per a futurs treballs l'estudi de moltes altres col·locacions i estructures sintàctiques típiques de l'estil estellesià pel que fa a la seua traducció, com ara l'estructura semicopulativa pronominalitzada de tipus subjectiu [em se + Adj]:

em se ric i ple d'un passat * **soy** rico y lleno de un pasado (ve)

3. Millores estilístiques en la traducció: alguns casos

En el següent exemple, es veu com la traducció ha servit per eliminar-hi una repetició massa insistent:

brau que vas sol pel camp **brau** * **toro** que vas por el campo **bravo** (20p)

Novament, en el cas següent, el traductor aprofita per evitar una repetició, tot enriquint el vocabulari del text. La major flexibilitat lèxica de *donar* en català que de *dar* en castellà ho propicia:

et vaig donar els llavis i **et vaig donar** el cos * **te regalé** los labios y **te ofrecí** mi cuerpo (ple)

Ara veurem un exemple que serveix per a evitar l'al·literació amb el canvi d'ordre dels mots. Amb la desaparició de la col·locació forçada dels adjectius, emparedant el nom —típica estructura estellesiana—, el traductor obté un TT que sona més natural que el ST, tot i que perd una marca d'estil del poeta:

després del **brusc** combat **feroç** * tras el combate **brusco** y **feroz** (20p)

En el següent exemple, el canvi d'ordre dels elements evita l'al·literació cacofònica en la traducció per causa de dos fonemes /χ/ en dos mots consecutius:

mare **cànter gesmil** * jarra madre **jazmín** (20p)



Per últim, un element que és alhora una millora estilística per reducció d'un recurs abusiu en el ST, però també una pèrdua de la identitat estilística de l'autor en el TT és la reducció d'adverbis amb la terminació —ment en el TT que ja hem esmentat abans. Això passa sobretot en PLE, on el traductor entén que aquest és un recurs reiteratiu:

vanament * en balde (ple)

apegalosament, ara recorde el port, * **como algo pegajoso**, recuerdo ahora el Puerto (ple)

sobtadament * de repente (cso)

4. Les veus de l'enunciació

Marco (2002: 163-165) destaca que la revelació de certes relacions de poder és important per a la interpretació —i, per tant, per a la traducció— dels textos literaris. En català actual, existeixen tres sistemes pronominals de relacions interpersonals, un dels quals (el que correspon a la forma *vós*) es troba actualment en procés de desaparició per manca de transmissió intergeneracional. Aquest autor fa palesa la manca de correspondència d'ús entre les formes *tu* i *vostè* de llengües diferents i assenyala que la resolució d'aquest problema de traducció requereix de reflexió conscient i detinguda per tal de relacionar un tret lingüístic concret, com ara l'ús d'un pronom de segona persona, amb un factor contextual com és el de la distància entre els personatges que intervenen en una determinada interacció textual (2002: 165).

Per tant, els canvis de temps i de persona poden modificar el sentit del vers i fins i tot de la metàfora usada. I això és el que tractarem de justificar en aquest punt mitjançant exemples concrets extrets de la nostra anàlisi. En primer lloc, mostrarem dos exemples de canvi de persona d'un pronom en la traducció, fet que altera el sentit del text. En el primer cas, el canvi de pronom implica un canvi important en la situació descrita, ja que en el ST el nuvi abandona la dona mentre que en el TT el nuvi abandona el pit de la dona. Sembla un error de traducció, ja que el text perd coherència:

el nuvi li va agafar un pit / se'l va posar a la butxaca / i **la** va abandonar per sempre al cantó de l'avinguda * el novio le cogió un pecho / se lo puso en el bolsillo / y **lo** abandonó para siempre en la esquina de la avenida (20p)

En el segon cas, ens trobem davant d'una seqüència textual d'apel·lació al *tu* poètic en forma de pregunta. El pas del *jo* al *tu* en la traducció fa que el TT tinga més força que el ST, ja que apel·la directament a l'interlocutor en el diàleg. Per tant, podríem interpretar que la traducció aporta major perfecció estilística:

com vols que **jo** escriba unes memòries? * ¿Cómo quieres **tú** que escriba unas memorias? (anto)



En el cas següent, el ST conté un pronom possessiu de tercera persona del plural *llurs*, que en català es troba pràcticament en desús. La llengua castellana no té equivalent per a aquest pronom possessiu, ja que no fa distinció entre el pronom possessiu de tercera persona del singular i el del plural. Per tant, en la traducció a l'espanyol s'empobreix el text en el sentit que es perd el matís arcaic:

i **premiran llurs cossos** apegalosamente * y **apretarán sus cuerpos** pegajosamente (anto)

En darrer lloc, volem comentar el fet que en la traducció d'*Horacianes* no es manté la relació de poder entre el pare i el fill, que en el ST es verbalitza amb l'ús que fa el fill de la forma *vós* per dirigir-se al pare. Aquesta forma de *vós* per dirigir-se al pare i a la mare, tot i que actualment està desapareixent, existeix en algunes varietats diatòpiques del català, ni que siga en forma d'idiomatismes de tipus col·loquial.

En la traducció al castellà, però, es perd el parlar de *vós* el fill al pare, fet que empobreix el TT. Tanmateix, per motius lingüísticoculturals (aquesta forma de relació de poder familiar amb *vós* no existeix en castellà), no hi ha possibilitat de mantenir-ho en la traducció, tot i que sí que s'hauria pogut optar per una traducció amb la forma *vostè*.

em dúieu de la mà, **m'amostràveu** el món * **me llevabas** de la mano, **me mostrabas** el mundo (20p)

no hi havia cap cosa que no tingués un nom / i **vós sabíeu** tots els noms * nada había que no tuviese nombre / y **tú sabías** todos los nombres (20p)

5. Col·locacions estellesianes i fraseologismes

Heike van Lawick (2006: 87) explica que, en comparar unitats fraseològiques en diferents llengües, es constata que hi ha coincidència plena o quasi plena en la seua dimensió metafòrica. Aquesta autora s'ha centrat en l'estudi dels somatismes, que són metonímies sobre parts del cos que s'engloben en la metàfora base EL COS HUMÀ. van Lawick afirma que aquesta mena de solucions paral·leles es troben sovint en les llengües europees. Doncs bé, aquestes solucions paral·leles entre imatges metafòriques dels fraseologismes són encara més abundants entre el parell de llengües català-espanyol, tot i que també trobem algunes poques solucions diferents en la traducció dels fraseologismes del català a l'espanyol.

Ara comentarem alguns dels casos extrets de la nostra anàlisi que són representatius respecte a les diferents opcions de traducció de la metàfora. Nosaltres distingim tres opcions: a) els casos en què un element fraseològic en català (SL) no té equivalent directe en castellà (TL), b) les col·locacions pròpies de l'estil estellesià i com aquestes es tradueixen i, en últim lloc, c) els casos en els quals l'element és fraseològic en la SL i en la TL.



a) Elements fraseològics en català (SL) però no en castellà (TL)

Ací mostrem alguns casos on no hi ha expressió fraseològica equivalent en castellà o aquesta s'allunya massa de la forma de l'original, de manera que l'autor opta pel calc que manté la forma però no el sentit:

que es / tanque la porta **amb pany i clau** * que se / cierre la puerta **con cerradura** (anto)

borumballes del **mestre d'aixa** * virutas del «**maestro de carros**» (anto)

n'hi ha una **que no alça un pam de terra** * hay una **que no levanta un palmo de tierra** (anto)

toque mare i em / basta * **toco madre** y / me basta (anto)

És temps d'agafar-les i **fer-les foc i flama**, * Es tiempo de cogerlas y **hacerlas fuego y llama**, (anto)

matinet matí / figues en cofí * mañanita añil / higos en cofín (cdc)

b) Col·locació en castellà però no en català

Com hem dit, en els casos on hi ha una col·locació pròpia de l'estil estellesià que no és un fraseologisme català, el traductor, si vol ser fidel a l'original, no té més remei que calcar-ne l'estructura general. Això passa en el següent cas amb la combinació entre el verb i l'adverbi acabat en — ment:

i el cosí i la suïssa que **dormen brutalment** * y el primo y la suiza que **duermen brutalmente** (anto)

En aquest segon exemple, ens tobem amb l'estratègia del capgirment simbòlic (Savador, 2000: 44) per tal de crear noves metàfores per al text poètic. Hi trobem, doncs, un element fraseològic subvertit: la concurrència «company de classe», que es converteix metafòricament en «company de mort» passant, segurament, per un estat intermedi d'analogia (*company de cel·la*).

company de mort * compañero de muerte (ve)

c) Element fraseològic en català i en castellà

Ara mostrem alguns casos on l'element fraseològic en la SL també ho és en la TL, de manera que el traductor n'aprofita la coincidència:

cloïen / els ulls, ell els tancava **amb pany i clau** * cerraba / los ojos, lo tapaba **a cal y canto** (anto)

Toquen a mort * toquen a muerto. (20p)

i en **girar un cantó** crec que em vaig a morir * y al **volver una esquina** creo que me voy a morir (anto)



En darrer lloc, mostrem un cas excepcional que és una locució en la SL i no en la TL que Estellés ja incorpora en el ST:

entre l'**Haber i el Debe** * entre el **Haber i el Debe** (ple)

Això es justifica pel fet que els autors valencians contemporanis van beure tots de la «mamella grotesca i tòxica» de la cultura castellana tradicionalista durant el franquisme, i per la innegable dominació cultural de la cultura espanyola sobre la pròpia en el País Valencià.

6. La variació lingüística

La varietat dialectal que usa el poeta és un dels seus trets estilístics (Briguglia 2009: 229). En el cas de la poesia estellesiana, hi abunden les formes del dialecte occidental —i concretament del subdialecte valencià— d'acord amb la seua procedència geogràfica. A més, el fet que les seues obres hagen anat editant-se des dels anys cinquanta fins avui, fa que els criteris de correcció lingüística hagen variat molt, de manera que trobarem poemaris seus amb més permissivitat dialectal juntament amb altres que fan ús d'una llengua catalana més estrictament estàndard.

Els trets dialectals són un aspecte fonamental de l'estil estellesià que cal tenir en compte a l'hora de traduir. De més a més, trobem en la lírica estellesiana, i depenent dels poemaris, lèxic d'altres varietats diatòpiques, com la balear o el català central, així com nombroses formes arcaïques, sobretot del català medieval. Tanmateix, com diu Caterina Briguglia traslladar i mantenir la pluralitat dialectal en la traducció és una tasca complexa (2009: 231).

Briguglia aposta per la traducció, sempre que es pugui, dels elements dialectals del ST per elements dialectals corresponents en la TL. Això, però, no sempre és possible i s'incorre en riscos de poca fidelitat a l'original. Per contra, Josep Marco (2002) recull les postures de Slobodník i de Rabadán, ambdós reticents a la traducció dels elements dialectals. Slobodník considera que l'ús dels elements dialectals i argòtics és una «violació de les normes tradicionals de la llengua escrita», i sols l'accepta quan el discurs reproduïx la veu d'un personatge; per a caracteritzar personatges. Rabadán «considera "inacceptable" la pretensió d'establir equivalències funcionals entre variants dialectals de dues llengües diferents» (2002: 78).

Per la seua part, Marco (2002: 82) adopta una postura conciliadora en considerar que «l'elecció d'una estratègia de traducció dels elements dialectals o d'una altra ha d'anar precedida de la determinació de la funció d'aquests elements dialectals, de la contribució que fan al significat global del text».



Per un altre costat, el fet de traduir del català al castellà; és a dir, d'una llengua minoritzada i amb una indústria editorial feble a una llengua amb una tradició cultural dominant i amb un recolzament institucional preponderant, fa que existesca una menor probabilitat que es mantinguen o en reconstruesquen les variacions dialectals del text original. Això és perquè, segons Briguglia, la traducció a la llengua forta «trae a casa el elemento ajeno y lo domestica» (2009: 235), és a dir, renuncia a la riquesa dialectal del text original perquè posa el focus en el lector model de la traducció. Dit d'una altra manera: en les traduccions a una llengua minoritzada com el català, es tendeix a la traducció per mitjà de l'aproximació del lector a l'autor. Per contra, en les traduccions a una llengua majoritària, és l'autor qui s'aproxima al lector. En aquesta anàlisi, ens trobem en el segon cas, el de l'aproximació del poeta «de províncies» cap a «la capital», de manera que la tendència serà a la pèrdua del matís, tant dialectal com diacrònic i de registre, com mostren els casos següents on no es manté el matís de variació dialectal en la traducció:

i despertar de sobte la **fadrina**... Llavors, * y despertar de pronto la **muchacha**...
Entonces (cdc)

oratge * tiempo (ve)

nins * niños (cso)

fil d'aram * alambres (cso)

En canvi, hem tobat certs casos on l'ambigüitat relativa de l'original es desambigua en la traducció, com el que mostrem a continuació. No sabem si en el ST «nines» fa referència a *muñecas*, o a *xiquetes* en dialecte balear. En canvi, en la traducció s'opta pel segon significat, de manera que hi ha una desambigüació i alhora una pèrdua del matís dialectal:

d'aquells contes de prínceps i de **nines** * de esos cuentos de **niñas** y de príncipes (ple)

Pel que fa la varietat diacrònica, hem trobat molts casos on la traducció fa perdre el contrast anacrònic que aporta el mot arcaic:

Vinga, anem, **cavallers**. Vegem qui és qui s'anima * Venga, vamos, **señores**. Veamos quién se anima (cdc)

murades * muralles (ve)

el dolç **plànyer** de dues mecanògrafes * el dulce **lamentar** de un par de mecanógrafas (ple)

En aquest darrer cas, es perd el matís arcaic de «planyer», tot i que l'anteposició de l'adjectiu ajuda a mantenir el registre elevat. En altres casos més rars, s'afeg el to arcaic en la traducció. En el cas següent, el manteniment de la mètrica així ho aconsellava:



l'home **fort** * el hombre **forte** (cdc)

Pel que fa a la qüestió de la varietat de registre, de vegades la coincidència entre dos mots pot ser morfològica i semàntica, però no de registre, fet que modifica el sentit del vers en la traducció. En el següent exemple, veiem que «arriscado» és una paraula molt menys comuna en espanyol peninsular que l'«arriscat» català:

amb l'**arriscat**, sol fet de viure? * con el **arriscado** hecho solo de vivir? (ve)

Per cloure aquest punt, mostrem aquest exemple de com, de vegades, el matís de registre pot no trobar-se en l'eix paradigmàtic (el significat del mot concret) sinó en l'eix sintagmàtic (la col·locació dels mots):

amb una dignitat d'**adjectius insultants** * con esa gravedad de **insultantes epítetos** (ple)

7. l'adaptació del text a la cultura meta

En aquest apartat comentarem alguns aspectes de les traduccions de la poesia d'Estellés a l'espanyol que expliciten els mecanismes i la intencionalitat de l'adaptació del text original al nou context de recepció —el de la cultura meta— tot modificant alguns elements del text.

Començarem amb el comentari d'aspectes del poemari *Versos per acompanyar una esperança* (1986) que és, entre els que hem estudiat, el que conté més elements d'adaptació al nou context de recepció de l'obra. Com hem explicat, aquest text vol ser un homenatge a tots els represaliats durant la Guerra Civil Espanyola. En l'exemple a) observem que s'elimina la referència a la senyera per ampliar el missatge a tot el territori espanyol. En b) se substitueix «penombra» per un mot molt més relacionat amb la repressió franquista com «memòria». En c) amb la substitució de «penó» per «hierro», es perd la connotació medieval. A més, «hierro» pot fer referència metonímica als barrots de la cel·la. D'aquesta manera es consideraria un canvi instigat pel lector potencial, que vol sentir-se identificat com un repressaliat o familiar de repressaliats franquistes. En l'exemple d), canvia la focalització. A ST es focalitza l'estat, mentre que a TT es focalitza l'objecte. Aquesta referència concreta a les persones repressaliades que trobem en el TT, intensifica el sentiment que es busca en el lector.

a) aixequem la nostra **senyera** * levantemos nuestra **bandera** (ve)

b) creixia en fulles la **penombra** * crecía en hojas la **memòria** (ve)

c) veies indecís el **penó** * mirabas, indeciso, el **hierro** (ve)

d) **les morts** anònimes del poble * **los muertos** anónimos del pueblo (ve)

D'altra banda, en *Veinte Poemas* (1977), notem certa tendència d'atenuació dels continguts sexuals del text, com es mostra en el següent



fragment, on el mot «dediles» elimina les connotacions sexuals de «preservatius», en una d'estratègia traductològica de censura de l'escatologia que podria estar condicionada pel context de publicació d'aquesta traducció, durant els inicis de la transició:

els vells **preservatius** del repeló, cercadits * viejos **dediles** para cercadedos (20p)

En aquest cas, l'Estellés autotraductor aprofita el context meta per esplaiar-se amb aquesta referència a la Guàrdia Civil, compartida entre la cultura origen i la cultura meta:

al costat de la **caserna** * al lado del **cuartel de la Guardia Civil** (anto)

L'eliminació dels següents dos versos de *Coral romput* en l'autotraducció de l'autor, podria ser motivada per una certa intencionalitat d'autocensura. Tanmateix, la naturalesa temàtica i formal d'aquest extens poema estellesià permet que l'eliminació d'aquest fragment redundat i escatològic passe desapercebuda:

No és possible agafar el cor tal com s'agafa / el melic i amb un dit traure aqueixos residus * [s'elimina en la traducció] (anto)

En l'exemple següent, hem detectat una estratègia subtil d'adaptació a la cultura meta. En la tradició cultural valenciana, la figura del colomaire és bastant present. Dins de la pràctica dels colomaires hi ha la tècnica de tenyir les ales amb els colors identificatius del propietari. En el context cultural valencià, i concretament en l'argot dels colomaires, s'identifica la fucsina —«fugina»— com el tiny de les ales dels coloms. Com que aquesta relació cultural concreta no existeix en castellà, no es conserva en les traduccions. No obstant, com hem explicat un poc més amunt, el poeta ha confós fucsina amb fugina perquè aquesta segona és la manera popular d'anomenar-la:

un teuladí de fang amb dues plomes pintades **de fugina** * un gorrión de barro con dos plumas pintadas **al vuelo** (cso)

un teuladí de fang amb dues plomes pintades **de fugina**, * un jilguero de barro con dos plumas pintadas **de colorines** (anto)

Un altre cas de disparitat de referent cultural el trobem en la locució «vendre *iguales*», que té el seu equivalent en castellà «vender iguales» i que fa referència a vendre cupons de l'ONCE. Tanmateix, Ramon Dachs, traductor de CDC, ha considerat poc fraseològica aquesta locució en castellà, fet pel qual l'ha traduïda entre cometes:

des del seu lloc de cec que ven **iguales** * ciego, en su puesto de vender «**iguales**» (cdc)

I tancarem aquest darrer punt amb el comentari d'un exemple preciós d'adaptació a la cultura meta o d'homologia a partir de la metadiscursivitat:



ets com un **decasíl·lab** quan et veig * eres como un **endecasílabo** cuando te veo (cso)

La nostra hipòtesi és que el traductor, Marc Granell, canvia el mot «decasíl·lab» per «endecasílabo» per adaptació a la forma castellana de denominació d'aquest tipus de vers, atesa la diferent manera de contar les síl·labes del vers en ambdues llengües. Tanmateix, en el ST aquest vers sí que té forma de deca-síl·lab, mentre que en TT aquesta relació entre forma i contingut s'ha perdut, tot i que encara és vigent l'analogia metafòrica entre la perfecció de la mètrica del vers i la bellesa del cos de la dona.

V. Conclusions

Amb aquest estudi, hem comprovat com l'estilística, que és el «punt d'encontre entre la lingüística i els estudis literaris» (Marco, 2002: 45), pot ser una bona eina d'anàlisi de la traducció de gèneres literaris com és la poesia i de l'estil d'un autor a través de fenòmens lingüístics concrets.

A més, hem vist que cada cas concret o problema de traducció dins d'un text poètic requereix una solució ajustada, tot valorant les variables que entren en joc en cada cas. Dit d'una altra manera: per a la bona traducció d'un text literari —i especialment d'un text poètic pel que fa a l'equilibri entre la forma i el sentit— cal fer una anàlisi de cada problema de traducció.

En aquest darrer sentit, caldrà que el traductor distingisca entre els trets pertanyents a la manera i els pertanyents a l'estil del poeta, de manera que pugui prescindir dels primers però que intente mantenir al màxim els trets estilístics de l'autor, que són els que donen a l'obra una qualitat expressiva i estètica destacada.

Hem comprovat també que la cultura meta i la seua relació amb la cultura origen condicionen la traducció, fet que es fa més palès en uns textos traduïts que en uns altres, tot depenent del context d'edició de cada llibre.

VI. Bibliografia

ANDRÉS ESTELLÉS, VICENT (1977) *Veinte poemas de Vicent Andrés Estellés*. Madrid: Dulcinea [traducció d'Eduardo Marco]

ANDRÉS ESTELLÉS, VICENT (1984) *Antología*. Madrid: Visor [traducció de l'autor]

ANDRÉS ESTELLÉS, VICENT (1986b) *Versos per acompanyar una esperança*. Madrid: Ediciones Vanguardia Obrera [traducció de l'autor]



ANDRÉS ESTELLÉS, VICENT (1992) *Nights that make the night. Selected poems of Vicent Andrés Estellés*. Nova York: Persea Books [traducció i selecció de David Rosenthal]

ANDRÉS ESTELLÉS, VICENT (2000) *Cancionero del duque de Calabria*. Barcelona: Debolsillo [traducció i selecció de Ramon Dachs]

ANDRÉS ESTELLÉS, VICENT (2002) *Primer libro de las églogas*. València: Denes [traducció d'Antonio Moreno]

ANDRÉS ESTELLÉS, VICENT (2003) *Ciudad susurrada al oído*. València: Denes. [traducció i selecció de Marc Granell]

APARICIO, MARIOLA (2003a) «Les fonts clàssiques de V. Andrés Estellés.» *L'Aiguadolç*. 28-29: 23–58.

CALVO, AMADOR (2007) *Le référentiel et l'intertextualité dans l'oeuvre poétique de Vicent Andrés Estellés*. París: Universitat París 8. Tesi doctoral. <http://1.static.e-corpous.org/download/notice_file/849514/CalvoRamonThese.pdf> [Consulta: 11-05-2012]

CASANOVA, EMILI; GARCIA FRASQUET, GABRIEL (eds.) (2009) *Els escriptors valencians i la llengua literària*. Gandia: CEIC Alfons el Vell.

MARCO, JOSEP (2002) *El fil d'Ariadna. Anàlisi estilística i traducció literària*. Vic: Eumo.

PÉREZ MONTANER, JAUME; SALVADOR, VICENT (1981) *Una aproximació a Vicent Andrés Estellés*. València: Tres i Quatre.

SALVADOR, VICENT (2000) *Poesia, ciutat oberta. Incursions en el discurs poètic contemporani*. València: Tàndem.

SALVADOR, VICENT (2009). L'aportació de Vicent Andrés Estellés als models de llengua literària: elements lexicogramaticals. XV Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura catalanes. Lleida. [inèdit]

SALVADOR, VICENT (en premsa) «Estilística dels textos no literaris». En: Payrató, Lluís et al. (eds.) *L'estilística. Col·loquis lingüístics de la Universitat de Barcelona*. : CLUB. Barcelona: PPU.

SALVADOR, VICENT; MONFERRER, AINA (2011) «Estilística dels adverbis en — ment en la poesia de Vicent Andrés Estellés». *Journal of Catalan Studies. Revista internacional de catalanística*, p. 6-23 (en línia): <<http://www.anglo-catalan.org/jocs/14/articles.html>>

VAN LAWICK HEIKE (2006) *Metàfora, fraseologia i traducció. Aplicacions als somatismes en una obra de Bertolt Brecht*. Aachen: Shaker.



La traducción del *slang* en *Jackie Brown* (Tarantino, 1997)

Ana Tamayo Masero
tamayoa@uji.es

I. Resumen

792



El uso y la creación del *slang* han sido ampliamente estudiados tanto desde el punto de vista de la lingüística como de la traducción. Este resulta ser un ámbito de estudio candente, en tanto que el uso y la creación del *slang* deben su origen a, y están estrechamente vinculados con, la sociedad y sus individuos. Además, se trata de un ámbito de estudio muy complejo y, en muchas ocasiones, el acercamiento a dicho fenómeno es bastante subjetivo.

Este estudio analiza cualitativa y cuantitativamente, y desde una metodología descriptiva e interdisciplinaria, las muestras de *slang* extraídas de la película *Jackie Brown* (Tarantino, 1997) en su versión original y en su versión doblada al español. Se basa en conceptos como la norma de traducción y la carga pragmática, y en los enfoques lingüístico-textual, funcionalista y pragmático para arrojar luz a los Estudios de Traducción sobre un problema traductológico muy común: el de la variación lingüística.

La recopilación de datos se presenta en una ficha de trabajo y, desde un enfoque funcional y pragmático se analizan las posibles pérdidas o ganancias de las muestras en particular y de las escenas y el filme en general. Las muestras del doblaje se analizan en tres bloques, a saber, las muestras homofuncionales, las muestras con pérdida de carga pragmática respecto al texto meta y las muestras con ganancia de carga pragmática respecto al texto meta. A partir del análisis cualitativo y cuantitativo de los datos se derivan conclusiones generales sobre la traducción del *slang* en el corpus para ahondar en los estudios descriptivos de la traducción.

Además, se presentan propuestas de posibles estudios futuros similares a este que lo complementen y que sirvan para ir más allá en los estudios descriptivos de la traducción.

Palabras clave: *slang*, variación lingüística, recompensa pragmática, traducción audiovisual, doblaje

II. Introducción

El término *slang* está asociado a ciertos estereotipos, clases o grupos sociales e, incluso, a razas o edades y, por eso, su estudio ha sido siempre difícil de afrontar. Para llevar a cabo la presente investigación, es necesario comenzar con una definición y caracterización del término. Eble define el *slang* como «an ever changing set of colloquial words and phrases that speakers use to establish or reinforce social identity or cohesiveness in society at large» (1996: 11). En este trabajo se adoptará esta definición del término *slang* propuesta por Eble como punto de partida y así será como se entenderá dicho término a lo largo del mismo.



En cuanto a los tipos de *slang*, la clasificación propuesta por Graha (2010: 21) resulta de utilidad para recopilar datos desde un enfoque lingüístico y textual. Este autor clasifica el *slang* de acuerdo con su evolución, esto es, de acuerdo con los procedimientos que pueden observarse en comparación con el lenguaje estándar. En este sentido, Graha apunta que el *slang* puede surgir de (1) un procedimiento sintáctico (como se puede ver, por ejemplo en *ain't got nothing*) o de (2) un procedimiento léxico, que puede ser (a) semántico (como se puede ver, por ejemplo en *motherfucker*) o (b) formal (como se puede ver, por ejemplo en *kinda*).

Sin embargo, este enfoque puramente lingüístico no es suficiente para comprender los diferentes tipos de *slang* desde un punto de vista traductológico, ya que ignora el contexto situacional y comunicativo en el que se da esta variación lingüística. A este respecto, la taxonomía presentada por Mayoral (1990: 36) complementa el enfoque lingüístico arriba mencionado. En su propuesta, este autor distingue entre variedades según el medio, la actitud, el origen geográfico o étnico, el individuo, el sexo, la edad, el tiempo, la posición socioeconómica o cultural, la profesión, el tema y el género o tipo de texto (Mayoral, 1990: 36). Ambas taxonomías son complementarias y útiles para la recopilación de datos desde un enfoque tanto lingüístico como contextual y situacional.

Una vez identificados los diferentes tipos de *slang* que pueden aparecer en el corpus, es necesario reflexionar sobre por qué se usa el *slang*, esto es, qué funciones puede cumplir dentro de un texto audiovisual. Para tal efecto resulta útil la taxonomía sintetizada de Eriksen, que caracteriza el *slang* según su función. Este autor señala que el *slang* puede usarse para:

- Establish group relations and identity
- Separate one group of people from another
- Rebel against standard language through the use of words and expressions that are not defined in standard language
- Lead a conversation towards informality
- Suggest 'insider-knowledge' with the people to whom you are speaking
- Show the speaker's attitude through the use of words and expressions that differ from standard language. Eriksen (2010: 25-26).

No obstante, no basta con saber qué es el *slang*, cómo puede formarse y para qué puede usarse. En la presente investigación, es necesario abordar el término desde un punto de vista traductológico. Dentro de los Estudios de Traducción, el estudio del *slang* siempre ha resultado de gran interés, ya que se trata de un tipo de variación lingüística que muestra y, a la vez, surge de un comportamiento cultural específico que puede afectar a la manera en la que el receptor reacciona al mensaje. Así, las restricciones o problemas que se derivan de la traducción del *slang* pueden llevar a un texto meta (TM) que no cumpla las mismas funciones que el texto origen (TO). Atendiendo a estas consideraciones, Eriksen cuestiona aspectos interesantes cuando

aborda el estudio del *slang* dentro de los Estudios Descriptivos de la Traducción (DTS):

Slang seems to be connected to the culture in which it is created, so how are slang words and expressions transferred into another language and culture and does the transfer affect the possibility to maintain the use of slang in the translation? (2010: 6).

794



Las escuelas lingüísticas que predominaron en la disciplina hasta la década de los 70 del siglo pasado consideraban algunos rasgos del lenguaje (como el *slang*) intraducibles. Esta consideración, sin embargo, ya no encaja dentro del paradigma actual de los DTS. Todo texto y sus diálogos son parte de un contexto específico. Estos textos y diálogos pueden resultar más o menos ajenos a la cultura meta y mostrarán más o menos problemas traductológicos que harán que el proceso de traducción sea más o menos complicado. En la mayoría de casos no se alcanzará una equivalencia perfecta, tal y como se entendía el concepto de equivalencia antes de los DTS, no obstante, esto no da pie a afirmar que el texto y el contexto en el que se sitúa son intraducibles. El hecho de que la traducción se haya llevado a cabo diariamente y haya servido como una herramienta fundamental para la comunicación humana desde tiempos inmemoriales es la mejor prueba de que todo texto puede expresarse en base a las herramientas o medios de otro idioma, si bien es cierto que puede aparecer algún tipo de pérdida (pragmática, humorística, semántica...) en comparación con el TO, algo que, por cierto, es inherente a la traducción. El proceso de traducción, pues, será una constante toma de decisiones y, en este sentido, no podemos hablar de buenas o malas traducciones, sino de diferentes soluciones traductológicas a los problemas planteados por el texto que tendrán más o menos ventajas o desventajas y que seguirán o se desviarán de las normas de traducción que imperan en un determinado espacio y tiempo.

III. Objetivos

Los objetivos específicos de este trabajo podrían resumirse de la siguiente manera:

- Delimitar el tipo de *slang* que aparece en el largometraje.
- Estudiar de qué manera un tipo de *slang* es asociable a ciertas técnicas de traducción general o técnicas de traducción de la variación lingüística.
- Estudiar la función que cumple el *slang* en la película original y analizar si existe una homofuncionalidad en la versión doblada.
- Especular sobre qué ventajas o desventajas puede tener la jerarquización de ciertas prioridades o el uso de ciertas técnicas de traducción.
- Analizar la repercusión de todas estas cuestiones en la recepción del filme en la cultura meta.
- Servir de base para otros estudios descriptivos sobre el *slang* en textos audiovisuales.

IV. Material y método

795



En el estudio que aquí se presenta, se ha adoptado un enfoque interdisciplinario e integrador que pueda dar cuenta de la subjetividad e interdisciplinariedad de la tarea traductora. En consecuencia, y siempre estableciendo la metodología descriptivista como punto de partida, se han tenido en cuenta diferentes modelos de investigación que, en conjunto, pueden arrojar luz sobre la complejidad del texto audiovisual y su traducción.

El modelo lingüístico y textual resulta útil para analizar, a nivel microtextual, los cambios a los que se somete la traducción para determinar qué técnica general de traducción se ha usado en cada segmento. A nivel textual, este modelo aporta las bases para analizar qué técnica de traducción para la variación lingüística se ha usado en cada caso. El concepto y caracterización de las *técnicas de traducción* se discutirá más adelante en este artículo.

El enfoque lingüístico y textual se ha complementado, en este estudio, con el modelo funcional o *Skopostheorie*, que se basa en la presunción de que toda traducción es una acción y, por definición, toda acción conlleva una intención (Vermeer, 2000: 221). El análisis contrastivo del TO y TM mostrará si la intención de ambos textos es igual o difiere. Sobre las bases de las ideas expuestas, hablaremos de un TM homofuncional cuando este cumpla la misma función, el mismo *skopos*, que el TO. Parece evidente que no todos los segmentos serán homofuncionales, ya que algunos aspectos del lenguaje, inevitablemente, pueden perderse en la traducción, debido, en parte, a los obstáculos impuestos por el texto. Esto, sin embargo, no significa, necesariamente, que la función o intención global del TO no pueda mantenerse. En otras palabras, los obstáculos que afectan a todo texto y a su traducción conllevan a la necesidad de establecer un orden jerárquico de prioridades (globales y locales) para superar dichos obstáculos y mantener la intención principal del texto en mente (Zabalbeascoa, 1996). Por otro lado, puede darse el caso de que el TM no cumpla la misma función que el TO (bien porque se ha establecido así en el encargo de traducción o bien porque se ha perdido demasiado en el proceso traductológico). En este caso, estaríamos ante un TM heterofuncional respecto al TO. Este estudio, pues, está también en parte basado en la *Skopostheorie* en tanto que se pretende determinar la intención, función o *skopos*, de cada segmento analizado tanto en la versión original como en la doblada. De acuerdo con lo expuesto, entiendo que la intención general del TM guiará las soluciones traductológicas durante todo el texto.

Para entender los problemas, o restricciones, que pueden hacer que el TM no comparta la misma función que el TO, el concepto de *restricción* se discutirá más adelante en este artículo, así como la taxonomía usada para clasificar las restricciones que aparecen en los segmentos que contienen *slang* en el corpus.



Los enfoques lingüístico, textual y funcional mencionados más arriba se complementan, por último, con el modelo pragmático. Autores como Leech (1983) y Sperber y Wilson (1986) han estudiado el concepto de *pragmática* y lo han visto como un subcampo de la lingüística que tiene que ver con cómo las personas comprenden y producen el discurso en una situación comunicativa concreta. Estos autores han diferenciado dos intenciones en todo discurso, a saber, la intención informativa (o significado del texto) y la intención comunicativa (o significado del interlocutor). Martínez Sierra (2008) ve, en este enfoque, herramientas de análisis que pueden resultar de utilidad para los Estudios de Traducción. Este autor define la pragmática como la rama que estudia (1) los actos sociales e interpersonales cuando el lenguaje está involucrado, (2) la relación entre el lenguaje y su contexto y (3) los sistemas de conocimiento compartido que hacen posible la comunicación. Desde este punto de vista, hay una clara necesidad de que el emisor y el receptor compartan algún tipo de información previa sobre el mundo que haga que la comunicación sea posible. Cuando entra en juego la traducción, el texto se dirige a un segundo receptor y, como consecuencia, la información que el emisor y el receptor original compartían puede que ya no sea compartida por el nuevo receptor. Esto puede conllevar un mayor procesamiento de la información y, sin embargo, este mayor procesamiento de la información no lleva, necesariamente, a un efecto cognitivo mayor. Como se puede inferir, cuanto más información compartan los agentes involucrados en la comunicación, más posibilidades habrá de que la información tenga una relevancia similar y, por tanto, una recompensa pragmática similar en el receptor. El término *recompensa pragmática* se entiende en este artículo como el resultado obtenido por el receptor de un texto mediante el esfuerzo cognitivo llevado a cabo para procesar la información y entender la intención comunicativa de dicho texto (basado en Martínez Sierra, 2008). Este enfoque ha ayudado a segmentar los datos en diferentes categorías teniendo en cuenta las posibles pérdidas o ganancias en la recompensa pragmática de cada muestra.

Para el presente estudio, hay dos nociones básicas de los estudios de TAV para el análisis del TM. En la siguiente subsección se discuten los conceptos de *técnica de traducción* y *restricción*, así como las taxonomías usadas al respecto en la investigación que aquí se presenta.

Técnicas de traducción

Una comparación entre TO y TM revela, a nivel microtextual, la técnica de traducción usada para traducir el segmento que contiene *slang*. Vinay y Darbelnet (1958) fueron los primeros estudiosos en introducir este concepto en el campo de la estilística comparada. En relación a lo expuesto, se puede afirmar que el modelo lingüístico-textual arriba mencionado se centra en el concepto de *técnicas de*



traducción tomando la estilística comparada como punto de partida. Dentro de este modelo Hurtado (2001: 268-271) propone un listado de 18 técnicas que pueden observarse mediante una comparación entre el TO y TM. Martí Ferriol (2010: 92-94), por su parte, toma esta clasificación de técnicas generales de traducción y la adapta a las particularidades de la TAV. Así, este autor propone una lista de 20 técnicas: préstamo, calco, traducción palabra por palabra, traducción uno por uno, traducción literal, equivalente acuñado, omisión, reducción, compresión, particularización, generalización, transposición, descripción, ampliación, amplificación, modulación, variación, sustitución, adaptación y creación discursiva.¹ Cabe destacar que, si bien las técnicas de traducción pueden deducirse por mera observación de ambos textos, TO y TM, su clasificación no debería entenderse como un listado rígido e inalterable. Algunas traducciones pueden encajar dentro de una u otra técnica o, incluso, pueden situarse a medio camino entre dos técnicas. En el presente estudio, se ha permitido una cierta flexibilidad a la hora de clasificar las traducciones según las técnicas de traducción, ya que el propio acto de traducir y su estudio no abogan por fronteras rígidas.

Las técnicas de traducción usadas para traducir el *slang*, entendiendo el *slang* como un problema específico con posibles soluciones específicas, también han dado pie a debates dentro de los DTS. Marco (2002) habla de técnicas para la traducción de la variación lingüística en traducción literaria. En este estudio, el *slang* se considera un tipo de variación lingüística y, atendiendo a tales consideraciones, la clasificación propuesta por Marco (2002), si bien fue originalmente concebida para la traducción literaria, encaja perfectamente dentro de los estudios de TAV. Este autor propone tres pares dicotómicos de técnicas para la traducción de la variación lingüística:

(1) Traducciones con o sin marcas de variación lingüística: la primera opción implicaría una intención de recrear aspectos de la lengua origen que difieren del lenguaje estándar (sin que conlleve, necesariamente, el uso de lenguaje incorrecto), mientras que la segunda opción implicaría una traducción en lenguaje estándar.

(2) Traducciones con o sin transgresión lingüística: la primera opción conlleva algún tipo de transgresión de la norma lingüística aceptada, esto es, algún tipo de lenguaje no normativo. La segunda opción, por su parte, implicaría un lenguaje normativo, esto es, un lenguaje compuesto por diálogos completamente correctos según la norma lingüística.

(3) Traducciones convencionales o naturales: una traducción convencional implica que el texto no se puede asociar con ninguna variación lingüística que pueda encontrarse de forma natural, esto es, la traducción es un texto mixto con rasgos dialectales de diferentes

¹ Para una definición y caracterización más extensiva de cada técnica véase Hurtado y Molina (2002) y Martí Ferriol (2007 y 2010).



orígenes. La traducción natural, por su parte, intenta recrear un lenguaje real con una variación lingüística que puede encontrarse en la cultura meta, esto es, usa dialectos reales de la lengua meta.

La presencia de estas técnicas de traducción de la variación lingüística se ha tenido en cuenta para recopilar datos de los segmentos que contienen *slang*.

Restricciones

En el presente estudio, las restricciones o problemas de traducción se entienden como los obstáculos impuestos por el texto que impiden una traducción literal o natural para un segmento determinado. En este sentido, estas restricciones pueden afectar a las estrategias y técnicas de traducción empleadas para traducir un segmento en concreto. Es más, la presencia de estas restricciones puede, en última instancia, llevar a soluciones de traducción que crean un TM heterofuncional respecto al TO, cuando se pretendía conseguir una traducción homofuncional. Puesto que el texto audiovisual tiene la particularidad de transferir información mediante dos canales diferentes (el visual y el auditivo), es necesario considerar los problemas específicos que la transferencia mediante dos canales de información puede conllevar. En este sentido, Martí Ferriol (2007, 2010) propone una taxonomía de cinco restricciones adaptadas a los textos audiovisuales y su traducción:

- (1) restricciones profesionales, «imposed by the work conditions a translator must meet, depending on the execution of a certain assignment» (Martí Ferriol, 2007: 176);
- (2) restricciones formales, «inherent to the professional techniques and practices due in dubbing and subtitling» (Martí Ferriol, 2007: 176);
- (3) restricciones lingüísticas, «associated with dialectal variation, idiolects, registers, spoken language» (Martí Ferriol, 2007: 176);
- (4) restricciones semióticas o icónicas «associated with filmic language and of semiotic type» (Martí Ferriol, 2007: 176) y
- (5) restricciones socioculturales «due to the simultaneous existence of different cultural systems in the linguistic and iconic messages» (Martí Ferriol, 2007: 176).

En este estudio, toda muestra con *slang* tiene, por definición una restricción lingüística. Sin embargo, es de mayúscula importancia analizar si esta restricción lingüística se ve agravada con la presencia de otro tipo de restricciones para, así, poder evaluar las posibles explicaciones para soluciones recurrentes en la traducción (por ejemplo, pérdidas, compensaciones, etc.). Martí Ferriol también propone un caso de «restricción nula» (2007: 176) para aquellos segmentos en los que no se observa ningún tipo de restricción. Este no será el caso de ninguna de las muestras analizadas para esta

investigación, ya que todas mostrarán, como mínimo, una restricción lingüística impuesta por la presencia de la variación lingüística, esto es, impuesta por la presencia de rasgos inherentes sub-estándar que caracterizan el *slang*.

La metodología adoptada para este estudio, basada en todos los enfoques y conceptos arriba mencionados, se ha llevado a cabo mediante un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos. Los datos se han recogido mediante el visionado de la película original y la doblada y comparando ambas versiones en la tabla que se presenta a continuación. Esta tabla está basada en un modelo diseñado por Martínez Sierra (2008):

Tabla 1. Tabla para la recogida de datos

NÚMERO	TCR	TO	TM	TIPO DE SLANG	RESTRICCIÓN	TÉCNICA GENERAL	TÉCNICA DE VARIACIÓN LINGÜÍSTICA	FUNCIÓN TO	FUNCIÓN TM	COMENTARIOS
--------	-----	----	----	---------------	-------------	-----------------	----------------------------------	------------	------------	-------------

La información y variables incluidas en esta tabla han ayudado a inferir normas de traducción (Toury, 1999) mediante el análisis cualitativo según las técnicas de traducción observadas para, así, poder determinar la homofuncionalidad o heterofuncionalidad de la versión doblada con respecto a la versión original. El análisis cuantitativo de los datos ha sido de utilidad para determinar la frecuencia de uso de algunas técnicas o la frecuencia de aparición de segmentos homofuncionales. En este sentido, cuando una técnica de traducción se observa repetidamente durante toda la traducción, puede indicar que hay una norma de traducción del *slang* para doblaje. Sin embargo, esta indicación debe validarse con otros estudios similares a este. La frecuencia de uso de algunas técnicas será relevante para determinar técnicas, estrategias y método de traducción utilizados. La tabla usada para el análisis incluye la siguiente información:

- NÚMERO → Número de la muestra. Todas las muestras han sido numeradas según orden de aparición en el filme.
- TCR → Siglas de *Time Code Recording*. Es el momento exacto en el que aparece la muestra en el filme, tiene el formato hh:mm:ss.
- TO → Texto origen (en inglés) de la muestra.
- TM → Texto meta (en español) de la muestra.
- TIPO DE SLANG → Basado en las taxonomías de Graha (2010: 21) y Mayoral (1990:36). Véase sección 2. Introducción.

- RESTRICCIÓN → Basado en la taxonomía de Martí Ferriol (2010: 83-86). Véase sección 4. Material y método, subsección Restricciones.
- TÉCNICA GENERAL → Basado en la clasificación de 20 técnicas de traducción de Martí Ferriol (2010). Véase sección 4. Material y método, subsección Técnicas de traducción.
- TÉCNICA DE VARIACIÓN LINGÜÍSTICA → Basado en la clasificación de Marco (2002). Véase sección 4. Material y método, subsección Técnicas de traducción.
- FUNCIÓN TO → Se refiere a la función específica que cumple el *slang* en la muestra. Basado en Eriksen (2010: 25-26). Véase sección 2. Introducción.
- FUNCIÓN TM → Se refiere a la función específica que cumple el *slang* en la muestra y si esta función es homofuncional con respecto al TO. Las pérdidas o ganancias de recompensa pragmática respecto al TO también son objeto de discusión.
- COMENTARIOS → En esta columna se incluyen comentarios relevantes para aquellas muestras en las que pueden ser útiles para el análisis cualitativo.

Corpus

Dado el alcance de este estudio, el análisis del *slang* y su traducción en largometrajes se llevará a cabo solamente en una película. Los resultados del análisis servirán, sin embargo, como una muestra que permita elaborar hipótesis para trabajos de mayor envergadura. En el futuro, sería interesante analizar un corpus más extenso de películas de este mismo director o de este mismo género, para poder extraer conclusiones más significativas y ser capaces de enunciar normas de traducción.

Quentin Tarantino es uno de los directores más influyentes de la década de los 90 del siglo pasado y de la primera década del siglo XXI. Este director y sus películas son dignos de estudio, por ejemplo y entre otros motivos, por las estructuras temporales tan sugestivas, por el dominio del espacio cinematográfico, por los mensajes escondidos en los escenarios, por el uso de los diferentes planos cinematográficos y de los colores, por las alusiones a la cultura pop y, sobre todo, por la peculiaridad, imaginación e innovación de las películas.

Este film resulta ser un constante ir y venir de situaciones entre policías y traficantes de armas. Hay, pues, dos grupos sociales claramente diferenciados, que mostrarán en la película formas de hablar y *slang* diferente. Es más, la actriz protagonista se ve involucrada en ambos grupos sociales, lo que le llevará a adaptarse al *slang* de ambos grupos para identificarse con los mismos.

Por otro lado, esta película de Tarantino está considerada como su film de *blaxploitation*. La *blaxploitation* es un movimiento cinematográfico con origen en Estados Unidos en la década de los 70 del siglo pasado y que tiene a la comunidad de negros afroamericanos

como figura principal. Este movimiento hizo que aumentara el número de actores y espectadores afroamericanos y surgiera, incluso, un género musical específico asociado a estos filmes. Samuel L. Jackson y, sobre todo, Pam Grier —considerada la musa de este género fílmico— son dos actores que representan este movimiento y género en *Jackie Brown*. En el análisis del *slang* de la película, por consiguiente, se espera encontrar términos y fraseología específica de, y asociada con, la comunidad afroamericana de Estados Unidos.

Todas estas consideraciones llevan a asumir que el largometraje contendrá *slang*, fraseología y términos específicos que pueden asociarse a grupos sociales específicos de la comunidad afroamericana de los Estados Unidos. Pero no solo eso, el hecho de que este grupo social no exista como comunidad en la cultura meta ha sido un punto crucial para decidir llevar a cabo el estudio en esta película en particular. Es interesante estudiar cómo un lenguaje específico asociable a un grupo social específico se traduce para una cultura en la que dicho grupo social no existe.

Del corpus se han recopilado un total de 378 muestras con *slang*. Los datos se han almacenado en la tabla presentada más arriba y teniendo en cuenta todos los enfoques traductológicos ya mencionados. Después, las muestras se han dividido en tres tablas diferentes dependiendo de la función del TM en comparación con el TO. Así, la primera tabla presenta las muestras en las que el TM es homofuncional respecto al TO, la segunda tabla presenta las muestras en las que el TM pierde carga pragmática y la tercera tabla presenta las muestras en las que el TM gana carga pragmática. El análisis de las tres tablas se explica al detalle en la siguiente sección.

V. Resultados

Como se menciona más arriba, los datos se han dividido en tres tablas. En la primera tabla hay muestras en las que el TM es homofuncional, esto es, tiene la misma intención y cumple la misma función que el TO. En la segunda tabla hay muestras en las que la versión doblada ha perdido carga pragmática. En otras palabras, la recompensa pragmática que alcanza el receptor original no la puede alcanzar el receptor de la versión doblada debido a la presencia del *slang*. Por último, en la tercera tabla hay muestras en las que el TM presenta una carga pragmática añadida, esto es, la recompensa pragmática alcanzada por el receptor de la versión doblada es mayor que la del receptor original.

Soy consciente de las limitaciones de esta investigación y considero que los resultados ofrecidos en este estudio deberían ser validados con un estudio de recepción que aporte datos reales sobre la recompensa obtenida por los receptores del texto original y el doblado. Este tipo de estudio podrá llevarse a cabo en el futuro pero,

por el momento, esta investigación se limita al estudio de los segmentos que contienen *slang* desde un punto de vista pragmático.



Muestras en las que el TM es Homunfuncional respecto al TO

De las 378 muestras extraídas del largometraje 238 muestran una homofuncionalidad del segmento del TM respecto al segmento del TO. Esto supone un 63% de las muestras analizadas. Las técnicas usadas con más frecuencia son el equivalente acuñado² (152 casos), la creación discursiva³ (96 casos) y la modulación⁴ (76 casos).

Tanto la creación discursiva como la modulación son técnicas usadas para conseguir un equivalente funcional (y no un equivalente lingüístico) respecto al TO, esto es, el traductor intenta conseguir, mediante el uso de estas técnicas, una reacción similar, una recompensa pragmática similar, por parte del receptor de la versión doblada. Esta constante búsqueda de un equivalente funcional y pragmático hace que ambos textos sean homofuncionales.

También se observa que, en algunos segmentos, se usan técnicas compensatorias. En otras palabras, la hipotética pérdida que puede asignarse a algunas técnicas como la reducción (por ejemplo en la traducción de «I *ain't* saying nothing...» por «No te he dicho...») puede ser compensada con el uso de otras técnicas como la ampliación (por ejemplo en la traducción de «...about you *shooting* anybody» por «...que te *cargues* a nadie») dentro de un mismo segmento. Esto es, el hecho de que se observe una técnica que implique pérdida de funcionalidad no significa que toda la muestra pierda la funcionalidad si esa pérdida puede compensarse por otros medios.

En las 378 muestras solo se observan 12 casos de transgresión lingüística (véase sección 4. Material y método, subsección Técnicas de traducción) en el TM, mientras que hay muchísimos casos de transgresión en el TO, casi todos vinculables al *slang* que surge de un procedimiento sintáctico y de una posición social específica. Estas transgresiones lingüísticas resultan ser difíciles de transferir a otra lengua, puesto que son parte de una cultura y su transferencia terminaría por producir un TM demasiado familiarizante. Una vez más, la modulación y la creación discursiva son las técnicas más usadas para compensar la dificultad de mostrar transgresiones lingüísticas en el TM sin optar por estrategias demasiado familiarizantes que podrían causar una reacción no deseada en el receptor meta.

En la Tabla 2 se muestran algunos segmentos homofuncionales. Las palabras o expresiones subrayadas se refieren al *slang* que aparece en la película.

² Que consiste en «to use a term or expression recognized (by dictionaries or language in use) as an equivalent in the target language.» (Hurtado y Molina, 2002: 510).

³ Que consiste en «to establish a temporary equivalence that is totally unpredictable out of context.» (Hurtado y Molina, 2002: 510).

⁴ Que consiste en «to change the point of view, focus or cognitive category in relation to the ST; it can be lexical or structural.» (Hurtado y Molina, 2002: 510).



Tabla 2. Muestras en las que el TM es homofuncional

NÚMERO	37	48	83
TCR	00:11:40	00:13:33	00:18:29
TO	Man, he's a big one. <u>You're all tight?</u>	You ain't got to do nothing, man.	All you have to do is lay in here and hold on to this <u>motherfucker</u> , alright? And I'm going to tell them I'm opening up my trunk to show 'em my goods. I open up the trunk, you pop up, rack this <u>motherfucker</u> .
TM	<u>Joder</u> , qué grande es. <u>¿Sois colegas?</u>	<u>Está tirado</u> , tío	Mira, <u>negro</u> , sólo tienes que tumbarte ahí dentro con esta <u>belleza</u> en tus manos, ¿vale? Les diré que llevo la mercancía en el maletero y en cuanto lo abra, les apuntas y cargas esta <u>hija</u> <u>de puta</u> .
TIPO DE SLANG	Procedimiento léxico semántico y procedimiento sintáctico Variedad según posición e individuo	Procedimiento sintáctico Variedad según posición, actitud e individuo	Procedimiento sintáctico y procedimiento léxico semántico Variedad según posición, actitud e individuo
RESTRICCIÓN	-	-	-
TÉCNICA GENERAL	Modulación (<i>joder</i>) Creación discursiva (<i>¿Sois colegas?</i>)	Creación discursiva (<i>Está tirado</i>)	Ampliación (<i>negro</i>) Modulación (<i>belleza</i>) Equivalente acuñado (<i>hija de puta</i>)
TÉCNICA DE VARIACIÓN LINGÜÍSTICA	Sin marcas Sin transgresión Natural	Con marcas Sin transgresión Natural	Con marcas Sin transgresión Natural
FUNCIÓN TO	Separate one group of people from another Rebel against standard language	Show the speaker's attitude through the use of words and expressions that differ from standard Language	Show the speaker's attitude through the use of words and expressions that differ from standard Language
FUNCIÓN TM	TM es homofuncional	TM es homofuncional	TM es homofuncional
COMENTARIOS	La modulación ayuda a mantener la funcionalidad	Traducción muy natural	La traducción de «motherfucker» por «belleza» ayuda a la naturalidad del enunciado para mantener la funcionalidad

Muestras en las que el TM presenta una pérdida en la carga pragmática

804



De las 378 muestras extraídas, 103 muestras presentan una pérdida de la carga pragmática, lo que supone un 27,2% de los casos analizados. Las técnicas más presentes en las muestras en las que se observa una pérdida de carga pragmática son la reducción⁵ (98 casos) y el equivalente acuñado^{6,7} (30 casos). En las muestras analizadas para este estudio, lo que Martí Ferriol (2010) llama *reducció* se usa, en realidad, como técnica de nivelación, mediante la cual el registro del TO se eleva al nivel estándar en el TM. En 47 de estas 103 muestras la pérdida se produce, en parte o en su totalidad, por la dificultad de trasladar el *slang* surgido de un procedimiento sintáctico al TM.

Casi todas las muestras con pérdida de carga pragmática presentan una traducción convencional y sin marcas de variación lingüística (92 de las 103 muestras). Esta traducción convencional, en ocasiones, se presenta mediante un tipo de lenguaje muy típico de los textos audiovisuales traducidos, pero raramente presente en situaciones comunicativas reales, lo que Chaume llama *translationese* (2004: 175).

Algunas de estas pérdidas están justificadas por la presencia de otras restricciones además de la restricción lingüística inherente a todas las muestras con *slang*. Casi todas estas restricciones son restricciones formales.

Cabe comentar que el contexto sociocultural en el que se sitúa el filme no puede ser modificado por el traductor y las situaciones comunicativas que se dan en el largometraje no siempre encuentran un equivalente funcional que encaje en la cultura meta. Esta es la razón por la que algunas muestras del TM no se acoplan al texto audiovisual de una manera tan perfecta como lo hacen las muestras del TO. Algunos espectadores, intuyo, entienden estos hechos cuando se disponen a ver una película de estas características. Sin embargo, esto no hace que la pérdida de carga pragmática se pueda evitar. En la Tabla 3 se muestran algunos segmentos con pérdida de carga pragmática. Las palabras o expresiones subrayadas se refieren al *slang* que aparece en la película.

⁵ Que consiste en «To suppress a ST information item in the TT.» (Hurtado y Molina, 2002: 510).

⁶ Que consiste en «To use a term or expression recognized (by dictionaries or language in use) as an equivalent in the TL.» (Hurtado y Molina, 2002: 510).

⁷ Esta técnica de traducción también puede implicar una pérdida de la carga pragmática en tanto que, en ocasiones, el término elegido en la lengua meta puede ser un equivalente informativo (puede aparecer como equivalente en un diccionario bilingüe, por ejemplo) pero puede que no cumpla la misma intención comunicativa que el término en la lengua origen.

Tabla 3. Muestras en las que el TM pierde carga pragmática

805



NÚMERO	52	81	88	148
TCR	00:14:26	00:18:12	00:18:52	00:46:07
TO	He <u>ain't gonna</u> like that. Beaumont <u>ain't</u> got a doin' time <u>kinda</u> disposition.	They <u>don't</u> want <u>no</u> trouble. You might argue about price and <u>shit</u> , but you <u>ain't gotta</u> worry about them shootin' you in the back	Man, I <u>ain't</u> riding in no <u>godamm</u> trunk for <u>no</u> minute, man	The same guy who put my <u>ass</u> in jail.
TM	No le va a gustar nada. Beaumont no tiene carácter para aguantar una condena.	No suelen buscarse problemas. A lo mejor te regatean un poco el precio, pero no hay que preocuparse por si te pegan un tiro por la espalda	No pienso viajar en un <u>jodido</u> maletero ni un minuto.	El mismo tío que me metió en ella.
TIPO DE SLANG	Procedimiento sintáctico y procedimiento léxico formal Variedad según posición, actitud e individuo	Procedimiento sintáctico y procedimiento léxico semántico Variedad según posición, actitud e individuo	Procedimiento sintáctico y procedimiento léxico semántico Variedad según posición, actitud, individuo y sexo	Procedimiento léxico semántico Variedad según posición, actitud e individuo
RESTRICCIÓN	-	-	-	formal
TÉCNICA GENERAL	reducción (<i>no le va a gustar</i>) reducción (<i>no tiene carácter para aguantar una condena</i>)	omisión (<i>a lo mejor te regatean un poco el precio</i>) reducción (<i>pero no hay que</i>)	reducción (<i>no pienso viajar</i>) equivalente acuñado (<i>jodido</i>) reducción (<i>ni un minuto</i>)	reducción (<i>que me metió</i>)
TÉCNICA DE VARIACIÓN LINGÜÍSTICA	Sin marcas Sin transgresión convencional	con marcas Sin transgresión natural	con marcas Sin transgresión convencional	con marcas Sin transgresión natural

FUNCIÓN TO	Establish group relations and identity	Establish group relations and identity	Suggest 'insider-knowledge' with the people to whom you are speaking	Show the speaker's attitude through the use of words and expressions that differ from standard language
FUNCIÓN TM	TM pierde carga pragmática	TM pierde carga pragmática	TM pierde carga pragmática	TM pierde carga pragmática
COMENTARIOS	El <i>slang</i> que surge de procedimientos sintácticos es muy difícil de trasladar	Segmento relativamente largo con poco <i>slang</i> en el TM en comparación con el TO	El equivalente acuñado «jodido» resulta en una traducción convencional y en un lenguaje fílmico (<i>translationese</i>) ya que en la cultura meta este término no se usa habitualmente como adjetivo antepuesto a un sustantivo	Pérdida debido a la restricción formal

Muestras en las que el TM presenta una ganancia de carga pragmática

De las 378 muestras extraídas 37 presentan una carga pragmática añadida en el TM respecto al TO, lo que supone un 9,8% de todas las muestras. Se observan un total de 12 casos de particularización⁸, 11 casos de creación discursiva⁹, 8 casos de ampliación¹⁰ y 8 casos de modulación¹¹, que son las técnicas que con más frecuencia se usan. Casi todas las muestras en las que se observa una carga pragmática añadida parten de un segmento del TO en el que no se observa *slang* (29 de 37 muestras). Además, en el 100% de los casos se opta por una técnica que aporte naturalidad al TM.

Habrá quien argumente que llevar a cabo una traducción en la que se gane recompensa pragmática es una opción traductológica arriesgada, ya que puede modificar la caracterización original de los personajes. No obstante, no es este el caso, puesto que las ganancias en carga pragmática se usan, en este filme, como estrategia

⁸ Que consiste en «To use a more precise or concrete term.» (Hurtado y Molina, 2002: 510).

⁹ Que consiste en «To establish a temporary equivalence that is totally unpredictable out of context.» (Hurtado y Molina, 2002: 510).

¹⁰ Que consiste en «To introduce details that are not formulated in the ST: information, explicative paraphrasing.» (Hurtado y Molina, 2002: 510).

¹¹ Que consiste en «To change the point of view, focus or cognitive category in relation to the ST; it can be lexical or structural.» (Hurtado y Molina, 2002: 510).

compensatoria para aquellos segmentos en los que una pérdida en la carga pragmática es inevitable.

En la Tabla 4 se muestran algunos segmentos con ganancia de carga pragmática. Las palabras o expresiones subrayadas se refieren al *slang* que aparece en la película.

Tabla 4. Muestras en las que el TM gana carga pragmática

NÚMERO	113	119	195
TCR	00:27:24	00:30:02	01:04:06
TO	Bad knees	Jackie, do you know a guy named Beaumont Livingston?	C'mon, don't lie
TM	Tengo las rodillas <u>jodidas</u>	Jackie, ¿conoce a un <u>tipejo</u> llamado Beaumont Livingston?	<u>No cueela...</u>
TIPO DE SLANG	-	-	-
RESTRICCIÓN	formal	-	-
TÉCNICA GENERAL	Ampliación (<i>jodidas</i>)	Particularización (<i>tipejo</i>)	Modulación (<i>no cueela</i>)
TÉCNICA DE VARIACIÓN LINGÜÍSTICA	Con marcas Sin transgresión Convencional	Con marcas Sin transgresión Natural	Con marcas Sin transgresión Natural
FUNCIÓN TO	-	-	-
FUNCIÓN TM	TM añade carga pragmática	TM añade carga pragmática	TM añade carga pragmática
COMENTARIOS	Aunque es uno de los primeros enunciados de este personaje, la ampliación no modifica la caracterización, porque en otras escenas posteriores de este personaje, sus enunciados muestran un estilo similar a este	El <i>slang</i> del TM sugiere <i>insider-knowledge</i>	TM añade la función: «Show the speaker's attitude through the use of words and expressions that differ from standard language»

VI. Discusión y conclusiones

Tras el análisis de los datos llevado a cabo en el apartado anterior, estoy en disposición de inferir algunas conclusiones generales que se derivan de este trabajo:

1. Según lo analizado hasta ahora, se intuye que el método usado para la traducción según la taxonomía de Hurtado (2001: 252-253) es el interpretativo-comunicativo. Haría falta un



análisis exhaustivo de los demás problemas de traducción del largometraje para poder afirmarlo.

2. A rasgos generales, se trata de una traducción homofuncional donde se prioriza la naturalidad de los enunciados.

3. Las técnicas más usadas para mantener la funcionalidad del TO son la creación discursiva, la modulación y el equivalente acuñado.

4. Las pérdidas de carga pragmática en el TM se producen, en su mayoría, por la dificultad de trasladar el *slang* surgido de determinados procedimientos (como procedimientos sintácticos como *ain't*, como la falta de sujeto al principio o procedimientos léxicos formales o como la apócope o la aféresis en *fella*, *gonna*, *ya* o *nigga*), por optar por una traducción convencional y sin marcas y/o por el uso de la técnica de reducción.

5. Las pérdidas concretas en la carga pragmática de segmentos determinados no suponen una pérdida en la funcionalidad de la escena a la que pertenecen ni de la película.

6. Los segmentos con carga pragmática añadida pretenden ser una estrategia compensatoria para los segmentos donde hay una pérdida, y no suponen un cambio en la caracterización de los personajes.

7. El hecho de que se observen pocas transgresiones lingüísticas en el TM hace que la traducción no resulte excesivamente familiarizante, algo que no encajaría con el contexto sociocultural en el que se enmarca la historia.

8. Las pocas transgresiones observadas sirven para compensar pérdidas en la carga pragmática o para mantener la funcionalidad de determinados segmentos con mucha variación lingüística en el TO.

De cada conclusión puede derivarse una norma de traducción que dé cuenta de las prioridades establecidas y, en definitiva, de las decisiones tomadas por el traductor. Por último, cabe destacar que este trabajo sólo abarca y puede inferir conclusiones y normas para un tipo concreto de problemas de traducción, así como para una pequeña parte de lo que comprenden los estudios en TAV y los Estudios de Traducción.

Sería muy recomendable llevar a cabo un estudio similar al que se presenta en torno a otros problemas de traducción de esta película

para tener una visión más amplia del método, las estrategias y las técnicas usadas en la traducción y poder derivar normas de traducción más específicas. Este tipo de estudio se podría llevar a cabo, también, para otras películas de este mismo género o de este mismo director, para así poder favorecer más ampliamente a los Estudios Descriptivos de Traducción.

VII. Bibliografía

ADAMS, M. (2009): *Slang – The People’s Poetry*, Oxford Press, Indianapolis.

BASSNETT, S. (1998): «Researching Translation Studies: The Case for Doctoral Research», en BUSH, P. y MALMKJÆR, K. (eds.) *Rimbaud’s Rainbow: Literary Translation in Higher Education*, John Benjamins, Amsterdam y Philadelphia (105-18).

BELL, R. T. (1991): *Translation and Translating, Theory and Practice*, Longman, Londres.

CALVO FERRER, J.R. (2010): «Análisis contrastivo de las escuelas lingüísticas de traducción y de la escuela de polisistemas aplicado al estudio del argot» en *Tonos Digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, (20).

CALZADA PÉREZ, M. (2007): *El espejo traductológico: teorías y didácticas para la formación del traductor*, Octaedro, Barcelona.

CATFORD, J.C. (1965): *A Linguistic Theory of Translation: an Essay on Applied Linguistic*, Oxford University Press, Londres.

CHAUME, F. (2004): *Cine y traducción*, Cátedra, Madrid.

CHE SUH, J. (2002): «Compounding Issues on the Translation of Drama/Theatre Texts» en *Meta*, (47/1: 51-57).

DUMAS, B.K., Y LIGHTER, J. (1978): «Is *Slang* a word for linguists?» en *American Speech* (53: 5-17).

EBLE, C. (1996): *Slang and Sociability: In-Group Language among College Students*, University of North Carolina Press, Chapel Hill y Londres.

ERIKSEN, M.H. (2010): *Translating the use of slang- A study of microstrategies in subtitling with a view to researching the transfer of the use of slang from source text to target text with I Love You, Man as empirical example, including a study of the function of slang*. Tesis doctoral de Aarhus School of Business, Aarhus University.



EVEN-ZOHAR, I. (1999): «La posición de la literatura traducida en el polisistema literario» en IGLESIAS SANTOS, M. (ed.) *Teoría de los Polisistemas*, Arco, Madrid (223-231).

FERNÁNDEZ, R. y SAMANIEGO, E. (2002): «La variación lingüística en los Estudios de Traducción» en *Epos: Revista de Filología*, Madrid (18: 325-342).

GARCÍA YEBRA, V. (1994): *Traducción: historia y teoría*, Gredos, Madrid.

GRAHA, E.B. (2010): *An Analysis of Slang Translation in the Subtitles of The Departed Movie*. Tesis presentada en la Univesitas Pendidikan, Indonesia.

HATIM, B. E MASON, I. (1990): *Discourse and the Translator*, Longman, Londres.

— (1997): *The Translator as Communicator*, Routledge, Londres.

HOUSE, J. (1977): *A Model for Translation Quality Assessment*, Gunter Narr, Tübingen.

HURTADO ALBIR, A. (2001): *Traducción y Traductología: Introducción a la traductología*. Cátedra, Madrid.

LEECH, G. (1983): *Principles of Pragmatics*, Longman, Londres.

MARCO BORILLO J. (2001): «La descripción y comparación de traducciones: hacia un modelo integrador» en *Sendeban*, (12: 129-152).

— (2002): *El fil d'Ariadna: anàlisi estilística i traducció literària*, Eumo, Vic.

MARTÍ FERRIOL, J.L. (2010): *Cine independiente y traducción*, Tirant Lo Blanch, Valencia.

MARTÍNEZ SIERRA, J.J. (2008): *Humor y traducción. Los Simpson cruzan la frontera*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana

MAYORAL ASENSIO, R. (1990): «Comentario a la traducción de algunas variedades de la lengua» en *Sendeban* (1: 35-46).

— (1997): *La traducción de la variación lingüística*. Tesis doctoral de la Universidad de Granada

— (1999): «La traducción de la variación lingüística» en *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, Excma. Diputación de Soria, Soria (Número extraordinario 1: 1-219).

— (2000): «Parámetros sociales y traducción» en *Trans*, (4: 111-20).

MUÑOZ MARTÍN, R. (1995): *Lingüística per a traduir*, Eumo, Vic.

NEWMARK, P. (1988): *A Textbook of Translation*, Prentice Hall, Nueva York y Londres.

SPERBER, D. y WILSON, D. (1986): *Relevance: Communication and Cognition*, Blackwell, Oxford.

TOURY, G. (1999): «La naturaleza y el papel de las normas en la traducción» en IGLESIAS SANTOS, M. (ed.) *Teoría de los Polisistemas*, Arco, Madrid (233-255).

VERMEER, H. (2000): «Skopos and Commission in Translational Action» en

VENUTI, L. (ed.) *The Translation Studies Reader*, Routledge, Nueva York (221-232).

VINAY, J. P. y DARBELNET, J. (1958): *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Didier, París.

WILLIS, H. (1964): *Structure style usage: a guide to expository Writing*, Holt Rinehart and Winston, Inc, Austin.

ZABALBEASCOA, P. (1996): «La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora» en *Aproximaciones a la traducción*, disponible en pdf en la dirección: <http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/zabalbeascoa.htm> [consultado en junio de 2011]



Psicopedagogia

L'orientació dels estudiants amb discapacitat de la Universitat Jaume I.

Irene Garcia Molina

Proceso cognitivo y metacognitivo en prescolares con riesgo de dificultades de aprendizaje de las matemáticas según sus padres.

María Llobet Piñas, José A. Rodríguez Niño y Lorena Zorrilla Silvestre

Funcionamiento ejecutivo en niños de educación infantil con diferentes niveles de matemáticas valorado por los maestros.

José A. Rodríguez Niño, María Llobet Piñas y Lorena Zorrilla Silvestre

Relación entre las valoraciones del Funcionamiento Ejecutivo realizadas por los progenitores y el profesorado en alumnado de Educación Infantil.

Lorena Zorrilla Silvestre, María Llobet Piñas y José A. Rodríguez Niño

Con-Vive y Sé Feliz. Proyecto de innovación sobre la convivencia escolar.

Patricia Balaguer Rodríguez, Bárbara Esquerdo Lloret, Guillem Luna i Garcia i M^a Teresa Vicente Monserrat

Técnicas y métodos para controlar el estrés docente.

María Barreda Monforte y Azahara Catalán González

Les emocions a l'Educació Infantil. Detecció de necessitats.

Sofia Bort Pastor, Ana Gimeno Martínez, Manoli Morales Recio i Clara Renau Escrig

Musicoteràpia amb alumnes d'Educació Especial.

M^a José Arnau Gregorio, María Carbonell Ruiz i Leticia Mancheño Ferras

La inclusividad del alumnado con deficiencia auditiva.

Natalia Chust Company, Clara Hernández Peiró y Laura Luján Parra

Arteterapia y educación emocional. Mini Artistas: viaje al centro del corazón.

María Casabó Martín y Adriana García Soriano



El miedo escénico. Proyecto de innovación educativa.

Maria Julià Jarrillo y Maria Sebastià Andreu

Gitanos con mayúsculas. Proyecto de innovación educativa.

Lucinda Carrasco Martín, Laura Moliner Escrig, Raquel Pinazo López y Bárbara Rodríguez Ortiz

La inclusión de la diversidad afectivo-sexual y los nuevos modelos familiares en el ámbito educativo.

Patricia Ros Zaragoza

Les Habilitats Socials, clau per a la millora de la convivència a les aules de l'E.S.O. Una proposta innovadora.

Tamara Zafón Celades i Amanda Ballester Serrano

Estudi de cas sobre orientació professional i vocacional en adolescents amb Trastorn d'Asperger.

Lorena Zorrilla Silvestre, Laura Bou Sospedra i Sara Robledo Vilaroig

Art contemporani, per què no?

Marta Almodóvar Fernández, Maria del Mar Castillo Gil i Andrea Fabregat Fabregat

L'aprenentatge cooperatiu a l'aula.

Rosella Clavell Rodríguez



L'orientació dels estudiants amb discapacitat de la Universitat Jaume I

Irene Garcia Molina
imolina@uji.es



*Agraïments a:
Lola Arias Albareda
Marcos Llorens Ribes
Aida Sanahuja Ribés*

I. Resum

817



L'objectiu d'aquesta investigació és conèixer la percepció que tenen sobre l'orientació els alumnes amb discapacitat de la Universitat Jaume I (UJI). Aquest treball, parteix d'un treball previ realitzat en el 2011 per varies estudiants entre qui es troba l'autora d'aquest estudi actual). En el primer, es va realitzar un primer anàlisi, enfocant les dades recollides en quatre tipus de població: alumnes amb discapacitat, professors, companys d'alumnes amb discapacitat i personal d'administració i serveis.

Es tracta d'un disseny de tipus descriptiu, que utilitza el mètode d'enquesta i com a instrument el qüestionari, realitzat per les integrants del primer estudi. A més, també s'hi afegixen dades per mitjà de l'entrevista a un subjecte amb discapacitat, que dona una visió més concreta sobre el tema a analitzar.

Els resultats, semblen indicar que la majoria dels estudiants amb discapacitat han rebut Orientació Escolar i opinen que aquesta els ha servit per prendre decisions futures; destaca l'orientació Informativa i d'Assessorament, i aquella rebuda al Batxillerat; a més, destaca que la meitat d'aquests ha buscat orientació fora del Centre Escolar. Pel que fa a les respostes qualitatives, denoten aquest últim ítem i resolen dubtes entorn a les respostes dicotòmiques del qüestionari.

Paraules clau: orientació, discapacitat, assessorament, Centre de Recursos Educatius (CRE), Unitat de Suport Educatiu (USE).

II. Introducció

L'Orientació Educativa es defineix com un procés d'ajuda continu i sistemàtic dirigit a totes les persones, en tots els seus aspectes, amb la finalitat de potenciar el desenvolupament humà al llarg de tota la vida (Bisquerra-Alzina, 1996).

És per això, que l'estudi que a continuació es presenta pregunta per tota la vida acadèmica d'aquest estudiantat, no es centra només en la Universitat (tot i donar-li més pes, ja que tota la mostra la componen estudiants universitaris amb algun tipus de discapacitat).

Orientació i inclusió, són termes relacionats. És necessària una orientació adequada, d'assessorament, informativa, vocacional..., perquè alumnes (sobretot amb discapacitat) puguin accedir al Sistema Educatiu, i continuar en ell fins la Universitat. La diversitat ha d'ésser present en l'educació, així com ho és a la vida.

La diversitat entesa per Bayot, Rincón y Hernández (2002), remarca que els diferents àmbits educatius atendran a la diversitat, tan sols si parteixen i aprofiten les diferències per al creixement de l'individu i el



col·lectiu en general. Així doncs, s'ha d'aprofitar aquesta riquesa que ens dóna la diversitat, tant des de l'àmbit educatiu com des de la pròpia societat.

Però, què és necessari perquè existeixca aquesta inclusió? En la investigació de Bilbao (2010) se'ns citen diversos factors influents: els recursos naturals que formen part de la Universitat (personals, materials, contextuals i organitzatiu), les actituds d'acceptació i respecte, la participació dels propis estudiants amb discapacitat en les decisions que afecten a les seves vides: l'autodeterminació, i la consideració de l'atenció a la diversitat com a estàndard de qualitat educativa.

Aquesta investigació, que es basa en la importància que dona el professorat als diferents recursos citats, conclou que hi té major significació les infraestructures accessibles, els centres de recursos i el professorat de recolzament especialitzat i les unitats de recolzament i assessorament, perquè aquests estudiants tinguin les mateixes oportunitats en la seva vida acadèmica.

Cal remarcar, que aquests factors, no només s'han quedat en la teoria sinó que s'han dut a la Pràctica pel Servei de Suport de la Universitat de València (Alcantud, Ávila i Asensi, 2000). Aquest és considerat com a pioner i referent a nivell nacional i també a nivell europeu. L'objectiu d'aquesta organització de drets específics és restablir o almenys apropar-se a l'equiparació de tots, superant aquesta desigualtat, amb el tracte desigual (discriminació positiva) als més desfavorits (Rivas, 1997).

Com s'ha anat redactant, el recolzament i l'assessorament són recursos ben importants per a l'alumnat amb discapacitat; és per això que aquest estudi es centra més en aquesta part. A més, aquest, parteix d'un primer treball pilot "La Orientación en la Educación Superior. Universitat Jaume I", realitzat per les alumnes de Psicopedagogia: Lola Arias Albareda, Irene Garcia Molina i Aida Sanahuja Ribés; que es basava en la percepció de l'orientació per part de tota la comunitat universitària (professorat, alumnat, personal d'administració i servei i alumnat amb discapacitat).

En aquest primer estudi, moltes preguntes suposaven interrogants, com per exemple, un 50% de respostes de l'alumnat amb discapacitat que elegeixen la *recerca d'ajuda i orientació fora del Centre Escolar*; és per això que aquest primer estudi, s'ha centrat només en l'apartat d'alumnat amb discapacitat, per intentar respondre a aquests per quès. Si més no, si les conclusions primeres són més generals, és en l'entrevista a un alumne amb discapacitat, on es relaciona d'una forma més clara l'orientació i la percepció de la inclusió que hi té. Així doncs, s'hi comparen les respostes de 20 alumnes amb discapacitat amb les respostes qualitatives de l'entrevista; per poder contrastar les dades sobre l'orientació rebuda durant la vida acadèmica d'aquest col·lectiu.

III. Objectius

819

El següent treball es planteja aquests objectius:

- Identificar el tipus d'orientació que han rebut 20 alumnes amb discapacitat de la Universitat Jaume I durant la seva vida acadèmica.
- Contrastar aquestes dades amb l'entrevista a un estudiant de la Universitat Jaume I amb discapacitat visual.



IV. Material i metodologia

Mostra

La mostra, la formen 20 estudiants amb discapacitat de la UJI, d'edats compreses entre 19- 50 anys, dels quals el 45% (9 subjectes) són homes i 55% (11 subjectes) són dones. Aquests, provenen de diferents titulacions, com ara: Psicopedagogia, Màster en màrqueting, Grau en Enginyeria Mecànica, Magisteri, Doctorat, Màster de Secundària, Grau en Enginyeria d'edificació, Psicologia, Administració i Direcció d'Empreses, Ciències empresarials, Doctorat en Màrqueting i Investigació de Mercats, i Enginyeria Informàtica.

Dels enquestats, trobem 15 subjectes amb algun tipus de discapacitat física i 5 amb algun tipus de discapacitat sensorial; d'aquests, són 2 els estudiants amb discapacitat auditiva i 3 amb visual. El subjecte que realitza l'entrevista és d'aquest últim grup.

Instruments

Per a recollir les dades sobre l'orientació, es va crear l'instrument: Un qüestionari de 6 ítems que fou redactat per les integrants del primer estudi del que parteix aquest treball. Les preguntes que en ell s'inclouen són les següents:

1. Carrera/Tipus de discapacitat
2. Durant la teva vida acadèmica, has rebut algun tipus d'orientació? Si / No
3. Per part de qui?

Orientador escolar	Persona externa al centre o als meus estudis
--------------------	--
4. Quin tipus d'orientació has rebut?

Acadèmica	Professional	Informativa	Assessorament
-----------	--------------	-------------	---------------
5. En quina etapa educativa?

Primària	Secundària	Batxillerat	FP	Carrera	Món laboral
----------	------------	-------------	----	---------	-------------
6. T'ha sigut útil per prendre decisions futures?

Si	No
----	----

Ja que accedir a la mostra, que en principi era de 60 subjectes, era complicat, s'han recollit les dades, mitjançant la pàgina web de:

www.encuestafacil.com , una forma fàcil i ràpida per a que la mostra respongui al qüestionari.

L'entrevista

L'entrevista ha sigut elaborada a partir dels mateixos ítems que el qüestionari, per així, poder comparar d'una forma més fàcil les diferents respostes d'un instrument i de l'altre.

Disseny

Respecte al disseny metodològic que s'ha utilitzat en el treball de recerca es tracta d'un disseny de tipus descriptiu, que utilitza el mètode d'enquesta i com a instrument el qüestionari. En la segona part del treball, s'utilitza l'entrevista, per tal d'extreure informació més detallada.

Es tracta d'un disseny descriptiu, ja que els dissenys no-experimentals tal com han estat definits per Arnau (1995) són aquells en els quals ni s'aleatoritza ni es manipula, és a dir, respecten al màxim la situació natural de l'objecte d'estudi.

En el nostre estudi no es pretén manipular, sinó que es vol analitzar l'orientació que han rebut els alumnes amb discapacitat de la UJI, i respondre a unes qüestions més concretes mitjançant l'experiència d'un d'aquests alumnes.

El tipus de mostra és no-probabilístic, ja que només servirà per donar valoracions subjectives. Per a obtenir la mostra s'han seguit aquests passos:



Figura 1. Mostra

V. Resultats

Primera part. Qüestionari administrat a 20 participants.

Els resultats del qüestionari s'hi observen mitjançant les gràfiques que es presenten a continuació. Més tard, es transcriu l'entrevista per comparar les diferents respostes.

Ítem 2: El 80% dels enquestats afirma haver rebut algun tipus d'orientació al llarg de la seva vida acadèmica.



Figura 2. Orientació rebuda

Ítem 3: El 50% dels enquestats afirma haver rebut aquesta orientació per part de l'orientador escolar, mentre que l'altre 50% afirma haver rebut l'orientació per part d'una persona externa al centre o als seus estudis. En aquesta pregunta es recuperen dades del primer estudi, amb percentatges de cada grup (estudiants, PAS, professorat i alumnat amb discapacitat).

Estudiants

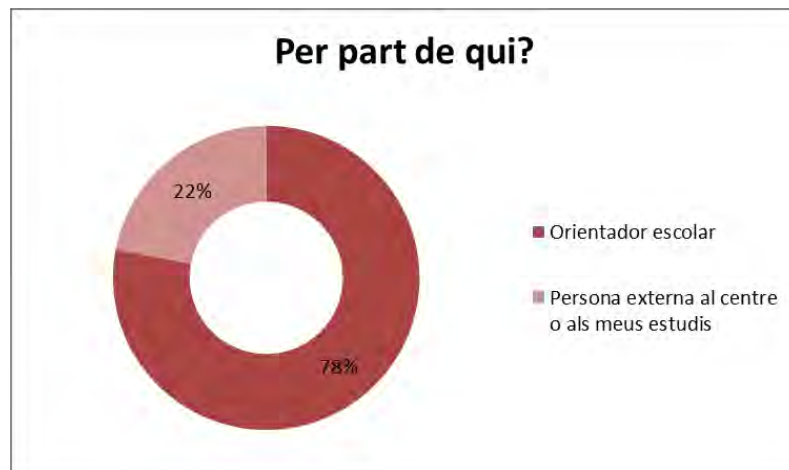


Figura 3. Estudiants. Per part de qui?

Personal administratiu i de serveis

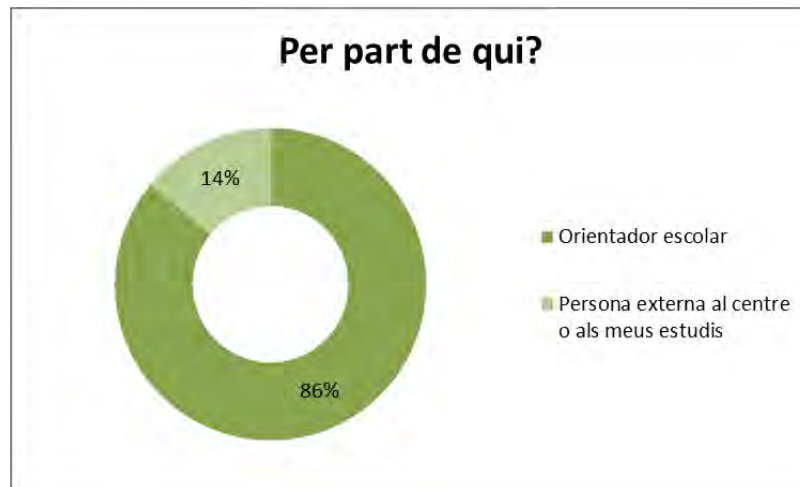


Figura 3. PAS. Per part de qui?

Professorat

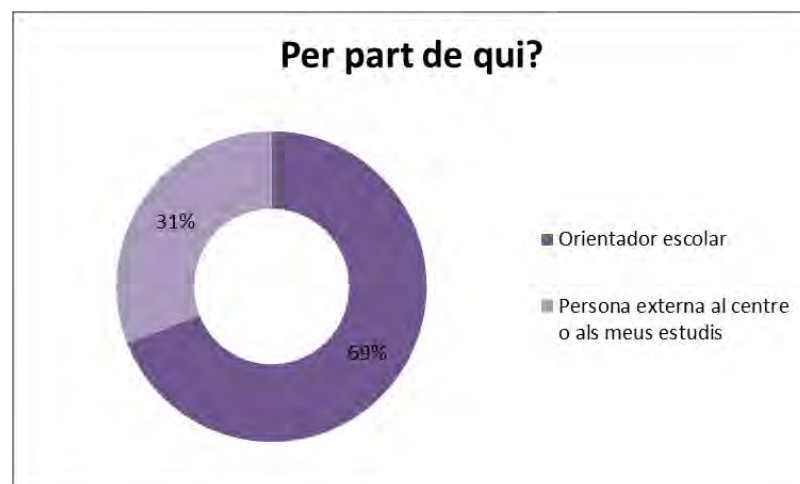


Figura 4. Professorat. Per part de qui?

Estudiants amb discapacitat

823



Figura 5: Estudiants amb discapacitat. Per part de qui?

Ítem 4: A la pregunta “Quin tipus d’orientació has rebut?”, el 33% dels enquestats ha respost orientació acadèmica, el 7% professional, el 27% informativa i el 33% d’assessorament.

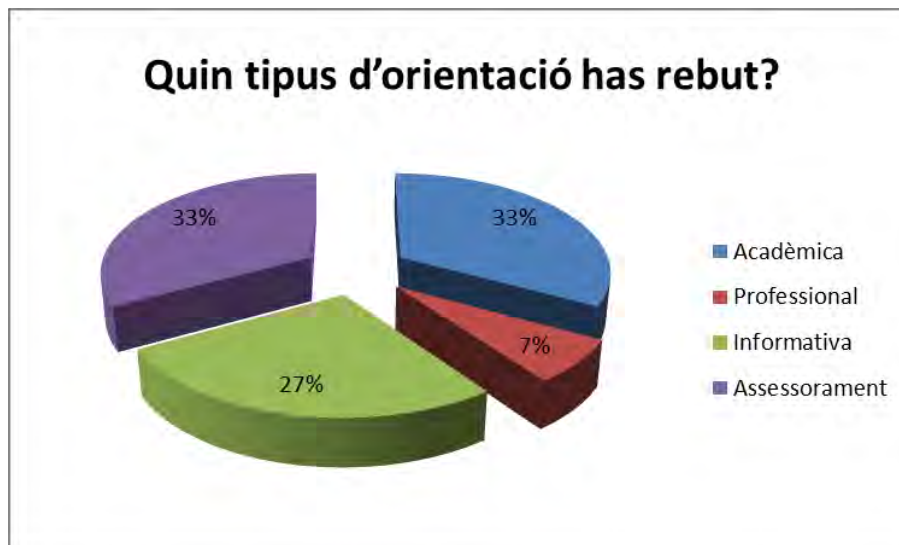


Figura 6. Tipus d’orientació

Ítems 5: A la pregunta en quina etapa educativa ha rebut l'orientació educativa, un 6% dels enquestats ha contestat que en educació primària, un 31% dels enquestats ha contestat en secundària, 38% ha contestat en batxillerat, un 19% en la carrera, un 6% al món laboral i ningú dels enquestats ha escollit l'opció de FP.



Figura 7. Etapa educativa

Ítem 6: T'ha estat útil en la presa de les teves decisions futures?, el 75% dels enquestats ha respost que si, mentre que un 25% no li ha estat d'utilitat en la presa de les seves decisions futures.

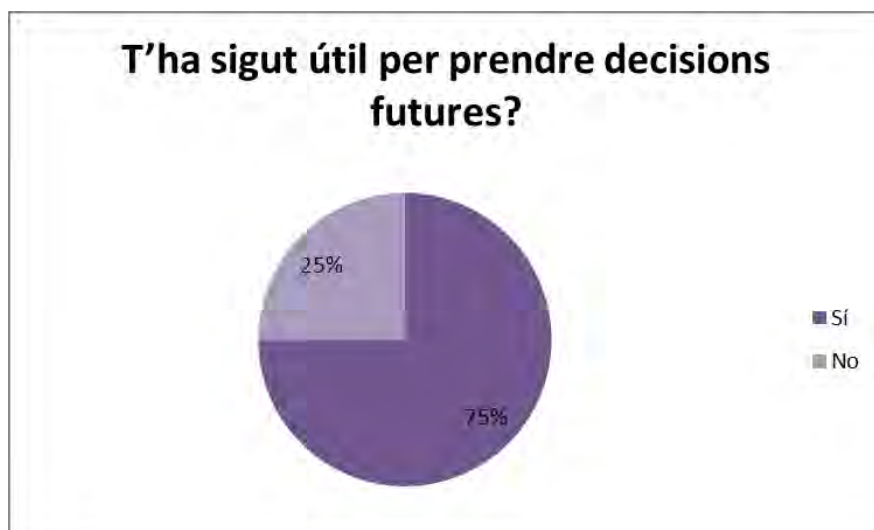


Figura 8. Utilitat de l'orientació

Segona part. Entrevista qualitativa a un participant:

825



1. Carrera/Tipus de discapacitat: Psicologia/Visual

2. Durant la teva vida acadèmica has rebut algun tipus d'orientació?

Si. Pel que fa a Primària i Secundària, fou l'ONCE l'encarregada sempre de tot, ja que vaig cursar aquestes etapes en un Centre de Recursos Educatius (CRE). Potser on vaig notar que va fallar una mica l'orientació fou en Batxillerat, ja que jo tenia un bon nivell en Matemàtiques, però no m'orientaren bé, i vaig agafar el Batxillerat Científic; així que vaig repetir, i ja l'any següent em vaig canviar al Social.

3. Per part de qui?

Sobretot per part de la ONCE sempre he rebut orientació; també l'he rebuda de l'orientador de l'institut, però en aquest cas, va ser errada. La veritat, es que sempre que he tingut algun problema, he buscat ajuda fora, en l'ONCE.

4. Quin tipus d'orientació has rebut?

Acadèmica: pel que fa a la modalitat de batxillerat, informativa: per a la preparació per a selectivitat, les diferents sortides que tindria... I ja més, pel que fa orientació en recursos, en l'ajut del dia a dia, l'ONCE m'ha proporcionat programes informàtics, però també els amics han ajudat molt per a adaptar-me més tecnològicament a les diferents matèries.

5. En quina etapa educativa?

En batxillerat, al ser el canvi cap a la Universitat i l'elecció de modalitat, carrera...

6. T'ha sigut útil per al teu futur?

Si, sinó no hagués arribat fins aquí.

Pel que fa a la UJI, no he tingut mai cap problema, i la Unitat de Suport Educatiu (USE) crec que fa un paper molt important. Però la veritat, és que m'agradaria fer una cridada d'atenció. Crec que, una vegada s'acaba la universitat, et quedes una mica desproveït. Ara, sóc llicenciat, tinc la meva titulació, però sóc un més en aquesta gran selva.

El que pense és que, si hi ha beques per a estudiants, també deuria haver-hi per a titulats amb discapacitat. Que es creïn places, que se'ns tingui en consideració una volta acabada la carrera, i se'ns doni una oportunitat, així com se'ns ha donat durant la vida universitària.



VI. Discussió i conclusions

L'orientació acadèmica que ha demostrat ser una eina valuosa per a l'èxit acadèmic dels estudiants universitaris amb algun tipus de discapacitat pareix ser, com demostren els resultats, una mesura que han rebut la majoria dels estudiants entrevistats i açò ha sigut així durant la seva vida acadèmica (80%). En la pregunta "Per part de qui?" s'han recuperat les respostes de la mostra del primer estudi, per comparar d'aquesta forma la diferència que existeix en els diferents grups (professorat, estudiants i PAS) amb els estudiants amb algun tipus de discapacitat. Així, trobem que pel que fa a dits estudiants, el 50% ha buscat orientació per part d'una persona externa al centre o als seus estudis, cosa que marca molt la diferència amb, per exemple els estudiants (78% han rebut orientació en el propi Centre Escolar). Pel que fa al tipus d'orientació trobem que el 33% correspon a Orientació Informativa i d'Assessorament, sent aquestes les més elegides. Amb un 38%, trobem que els estudiants amb discapacitat han rebut més orientació durant el Batxillerat (38%); i la majoria d'aquests estudiants (75%) opinen que aquesta orientació els ha servit per prendre decisions futures.

A més d'aquests resultats, també en l'article es recullen les respostes qualitatives de l'entrevista feta a l'alumne entrevistat individualment. En aquest cas, totes coincideixen amb la majoria de les respostes donades en el qüestionari per 20 estudiants.

Però així, com ens plantejàvem a la introducció, trobem que ens aporta informació nova a aquesta primera percepció. Com per exemple en la pregunta de "Per part de qui?" i durant les altres preguntes, on se'n resol un dubte del primer estudi: El nostre subjecte, ens relata com sobretot ha rebut Orientació per part d'una associació externa al Centre Escolar: "Pel que fa a Primària i Secundària fou l'ONCE l'encarregada sempre de tot"; "Sobretot per part de la ONCE sempre he rebut orientació"; "La veritat, és que sempre que he tingut algun problema, he buscat ajuda fora, en l'ONCE"...

En aquest apartat però, s'ha de remarcar que la ONCE, és una Corporació molt forta, com el seu nom indica, és l'Organització Nacional de Cecs Espanyols, és a dir, que abasta tot el país; per tant té molts recursos i ajudes per donar assessorament a tots aquells membres de l'Organització.

A més, espontàniament, en una pregunta, ha sorgit un objectiu en el que no s'havia pensat: Donar-li veu a aquest col·lectiu i que puguin donar la seva opinió i expressar el seu content o descontent, d'aquesta pròpia Universitat.



Les possibles línies a seguir d'aquest treball, es completarien amb més entrevistes amb estudiants de diferents tipus de discapacitats, l'ampliació de la mostra, enfocar l'orientació en la UJI... I també, partint d'aquesta última pregunta, es podria fer un estudi sobre els problemes que es tenen per a continuar en la UJI una volta acabats els estudis. A més, un estudi complementari d'aquest podria ser, conèixer la percepció dels estudiants discapacitats i antics alumnes de la UJI.

Amb tot, cal ressaltar la importància de una Orientació adequada per part de psicopedagogs i demés especialistes, perquè sobretot aquest col·lectiu pugui encaminar la seva vida cap allà on desitge, sense obstacles, barreres, o impediments.

VII. Bibliografia

ALCANTUD, F. (1995a). «Estudiantes con discapacidades integrados en los estudios universitarios: notas para su orientación», en RIVAS, F. (ed.), *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Ed. Síntesis. Madrid.

ALCANTUD MARÍN, F., ÁVILA CLEMENTE, V. i ASENSI BORRÁS, M.C. (2000). *La integración de Estudiantes con Discapacidades en los Estudios Superiores*. Valencia: Universita de Valencia Estudi General.

ARNAU, J. (1995). «Metodología de la investigación psicológica», EN ANGUERA, M.T., ARNAU, J., ATO, M., MARTÍNEZ, R., PASCUAL, J. Y VALLEJO, G. (ed.), *Métodos de investigación en psicología* (pp. 23-43). Síntesis: Madrid.

BAYOT MESTRE, A., DEL RINCÓN IGEA DEL, B. & HERNÁNDEZ PINA, F (2002). «Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes», *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8, 1.

BILBAO LEÓN, MC., (2010). «Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior según los docentes de la Universidad de Burgos», *Educación y Diversidad*, 4 (2), pp. 33-50.

BISQUERRA ALZINA, R., (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

RIVAS, F. (1997): «Principio de igualdad de oportunidades y orientación universitaria en estudiantes con discapacidad», en ALCANTUD, F. (ed.), *Universidad y diversidad* (pp. 3-28). Universitat de Valencia. Valencia.



Proceso cognitivo y metacognitivo en prescolares con riesgo de dificultades de aprendizaje de las matemáticas según sus padres

María Llobet Piñas
al202464@uji.es
Jose Antonio Rodríguez Niño
jose.rodriguez@uji.es
Lorena Zorrilla Silvestre
al106987@uji.es

I. Resumen

830



Deficiencias en algunos componentes de funcionamiento ejecutivo, como control emocional, memoria de trabajo o iniciativa han sido relacionados con baja evolución en el aprendizaje de las matemáticas. El funcionamiento ejecutivo puede ser evaluado mediante pruebas neuropsicológicas en situaciones de laboratorio o también mediante cuestionarios. El Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF, Gioia, G.; Isquith, P.; Guy S. y Kenworthy L., 2000) es uno de los instrumentos más idóneos para evaluar el funcionamiento ejecutivo en niños en edades prescolares al permitir un análisis en ambientes naturales a partir de la información aportada por los padres o los profesores. El propósito de este trabajo es examinar si existen diferencias entre las puntuaciones en funcionamiento ejecutivo de niños con y sin riesgo de déficit en el aprendizaje de las matemáticas (DAM), según sus padres. El estudio se realizó con 65 alumnas y alumnos de la provincia de Castellón, con un rango de edad entre 5 y 6 años. Los resultados muestran diferencias significativas entre ambos grupos en funcionamiento ejecutivo en los índices generales del cuestionario y en algunas de las habilidades específicas analizadas. Estos resultados plantean la posibilidad de manifestaciones diferenciales de las funciones ejecutivas en diferentes contextos.

II. Introducción

Las competencias matemáticas básicas, los factores motivacionales y el funcionamiento ejecutivo, son los tres factores más influyentes que han sido reflejados en los diversos estudios que se han realizado sobre el aprendizaje de las matemáticas.

Diferentes planteamientos centrados específicamente en habilidades o competencias matemáticas básicas coexisten en la actualidad para la explicación de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas. Desde el modelo piagetiano la habilidad matemática depende del descubrimiento por parte del niño de una serie de operaciones lógicas básicas: seriación, clasificación, conservación e inclusión. Este planteamiento ha recibido el soporte de estudios que han mostrado la relación de estas operaciones lógicas con el logro matemático que alcanza el niño.

Para muchos investigadores las operaciones lógicas no son condiciones previas, necesarias y suficientes para el aprendizaje de las matemáticas. Desde una perspectiva neopiagetina creen que lo específico para el



aprendizaje de la aritmética son las habilidades de conteo que incluye tanto aspectos cognitivos (conceptual counting knowledge) como procedimentales (procedural counting knowledge).

Un enfoque más reciente y alternativo para explicar los problemas en el cálculo es el planteado por Butterworth (2003). Este autor, tras una revisión de trabajos sobre desarrollo infantil, neuropsicológicos, genéticos y de neuroimagen, concluye que la idea de numerosidad, entendida como la habilidad para estimar intuitivamente el número de elementos de un conjunto y sus relaciones (subitizing), es la que mejor explica el desarrollo de las habilidades aritméticas y sus dificultades.

Por otro lado parece claro que las creencias atribucionales, o causas percibidas de éxito y fracaso, son una variable que tiene repercusiones directas en el rendimiento escolar en general y específicamente en el área de las matemáticas. Asimismo, las actitudes que tengan los alumnos hacia la materia, es decir, si se ven o no a sí mismos capaces de aprender y resolver tareas matemáticas y si las consideran útiles y con sentido, pueden jugar un papel importante en el rendimiento en matemáticas.

Por último y en el que nos centramos en este trabajo, las funciones ejecutivas.

El ámbito de las funciones ejecutivas suele definirse, en términos globales, sobre un amplio abanico de operaciones cognitivas que guardan entre sí una relación. En general, dentro de este concepto se incluyen habilidades vinculadas a la capacidad de organizar y planificar una tarea, seleccionar apropiadamente los objetivos, iniciar un plan y sostenerlo en la mente mientras se ejecuta, inhibir las distracciones, cambiar de estrategias de modo flexible si el caso lo requiere, autorregular y controlar el curso de la acción para asegurarse que la meta propuesta esté en vías de lograrse, etc. En síntesis, inhibición, cambio, control emocional, iniciativa, memoria de trabajo, organización de materiales, monitorización y planificación y organización constituyen requisitos importantes para resolver problemas de manera eficaz y eficiente.

Las funciones ejecutivas parecen ser indispensables para el logro de metas escolares y laborales ya que coordinan y organizan procesos cognoscitivos básicos, como son la memoria y la percepción requeridas para un comportamiento propositivo. Es por eso que la alteración de estas funciones puede limitar la capacidad del individuo para mantener una vida independiente y productiva, aún si otras habilidades cognoscitivas se encuentren intactas.



Las investigaciones de Bull y otros (2008); Brock y otros (2009) y la más reciente y más relevante, de Clark y otros (2010), han encontrado relaciones significativas entre medidas de planificación, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva o memoria de trabajo en último curso de preescolar y el posterior rendimiento en matemáticas.

También cabe destacar que Toll y otros (2010) utilizando un diseño longitudinal han encontrado que, entre un conjunto de funciones ejecutivas, las tres tareas de memoria de trabajo predecían la pertenencia al grupo de estudiantes con DAM, mientras que solamente una tarea de inhibición y ninguna de flexibilidad cognitiva demostraron el mismo poder predictivo. Informando de un poder explicativo superior de las funciones ejecutivas, especialmente de la memoria de trabajo, sobre los aprendizajes matemáticos.

III. Objetivos

El principal objetivo de la investigación es realizar un análisis exhaustivo de las diferentes variables de funcionamiento ejecutivo que predicen mejor las dificultades matemáticas en niños en edad preescolar en el contexto familiar valorado por los padres. Pues el funcionamiento ejecutivo tiene peso en el aprendizaje de las matemáticas desde el inicio del desarrollo del niño y sobre todo en el futuro rendimiento, sin embargo no todas están de acuerdo en qué variables afectan con mayor intensidad en este hecho.

IV. Material y método

Para comprobar estas diferencias se ha utilizado el cuestionario conductual de funciones ejecutivas (BRIEF; Behavior Rating Inventory of Executive Function) de Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy (2000). El BRIEF fue diseñado, desarrollado y baremado por autores americanos, y presenta dos formas principales de aplicación: un cuestionario aplicado a padres, y otro aplicado a profesores. Ambos son cuestionarios breves que se cumplimentan en 10-15 minutos y que consisten en indicar, el nivel de problematicidad que presenta el sujeto evaluado en las diferentes áreas del funcionamiento ejecutivo. Este instrumento es una de las pruebas de referencia en este campo y proporciona información sobre los principales dominios (índice de regulación comportamental e índice de metacognición), así como una puntuación global de función ejecutiva.

Esta prueba mide aspectos del funcionamiento ejecutivo que no están

recogidos en otras pruebas más tradicionales, y su aparición obedece a la necesidad de encontrar métodos de carácter ecológico válidos de los aspectos más molares, conductuales y cotidianos de las funciones ejecutivas en los niños. Los resultados obtenidos en los cuestionarios muestran un perfil de afectación en las distintas funciones ejecutivas, y resulta útil para la evaluación de trastornos como el déficit de atención/hiperactividad (TDAH) o los trastornos de conducta de origen orgánico. Miranda (2001) y Miranda y otros (2005 y 2009).

La muestra la componen 65 niños de preescolar 5, 3^{er} curso del segundo ciclo de educación infantil, de 5 años y 10 meses de media de edad, 29 de los cuales son niñas y 36 niños. Los colegios son de la provincia de Castellón en concreto 4 de Castellón capital, 3 de la Vall d'Uxó y 1 de Moncofar, de los cuales 7 son públicos y 1 concertado.

Se seleccionaron aquellos niños que su rendimiento matemático no fuera explicado por ninguna otra patología, ya fuese retraso mental, trastorno del desarrollo... se les aplicó 2 subpruebas del WIPPSI, que nos permite obtener un CI equivalente y descartar niños que estén por debajo de la media. Para la clasificación de los niños en los grupos de con o sin riesgo en matemáticas se ha utilizado un cuestionario para la/el maestra/o, además de una prueba de matemáticas que permite comparar las competencias matemáticas ya adquiridas, el TEDI-MATH.

El procedimiento seguido para la recogida y selección de la muestra fue en primer lugar dar información y realizar la petición formal al colegio, en concreto equipo directivo y orientador, en segundo lugar nos entrevistamos con las maestras de Infantil 5 años que no tuvieron ningún problema en ofrecerse voluntarias e informaron a los padres, ya que estos deben autorizar de manera formal la participación de su hijo en la muestra. Posteriormente seleccionamos la muestra, recogimos la información necesaria de las maestras y se entregó el cuestionario para los padres. Nos entrevistamos con los padres que necesitaron ayuda para rellenar el cuestionario y finalmente corregimos los test y obtuvimos los resultados, que posteriormente discutimos.

Para el análisis de los datos utilizamos un programa informático, SPSS, realizamos en primer lugar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, y posteriormente dada la normalidad de la distribución de todas las variables se procedió con la comparación de la media mediante la prueba *Tstudent*.

El BRIEF nos proporciona un índice global de funcionamiento ejecutivo donde se puede apreciar la diferencia entre las medias, siendo superior la puntuación para niños con riesgo.



V. Resultados

Tabla 1. Estadísticos de grupo y prueba T

GRUPO		Media	Desviación típ.	t	Sig. (bilateral)
BRIEF: PADRES INHIBICIÓN	NIÑOS CON RIESGO NIÑOS SIN RIESGO	16,63 16,29	4,605 3,486	,346	,731
BRIEF: PADRES CAMBIO	NIÑOS CON RIESGO NIÑOS SIN RIESGO	12,63 11,83	2,456 2,561	1,291	,201
BRIEF: PADRES CONTROL EMOCIONAL	NIÑOS CON RIESGO NIÑOS SIN RIESGO	16,37 17,34	3,709 3,955	-1,026	,309
BRIEF: PADRES INICIATIVA	NIÑOS CON RIESGO NIÑOS SIN RIESGO	12,63 11,23	2,282 2,486	2,374	,021
BRIEF: PADRES MEMORIA TRABAJO	NIÑOS CON RIESGO NIÑOS SIN RIESGO	17,13 12,94	3,730 2,980	4,947	,000
BRIEF: PADRES PLANIFICACIÓN ORGANIZACIÓN	NIÑOS CON RIESGO NIÑOS SIN RIESGO	19,83 16,40	3,788 3,070	3,971	,000
BRIEF: PADRES ORGANIZACIÓN MATERIALES	NIÑOS CON RIESGO NIÑOS SIN RIESGO	10,27 9,91	3,723 3,166	,407	,685
BRIEF: PADRES MONITORIZACIÓN	NIÑOS CON RIESGO NIÑOS SIN RIESGO	14,63 12,89	2,671 2,654	2,637	,011
BRIEF: PADRES ÍNDICE GLOBAL COMPUESTO (CEG)	NIÑOS CON RIESGO NIÑOS SIN RIESGO	120,13 108,83	20,099 17,022	2,424	,019

En términos generales se puede observar también que para todas las variable las medias son mayores para niños con riesgo, excepto para control emocional que es mayor en el caso de los niños sin riesgo. Las diferencias observadas no son grandes pero si lo son en iniciativa, planificación, monitorización y especialmente en memoria de trabajo.



Las diferencias son significativas. En concreto son significativas en iniciativa, memoria de trabajo, planificación y monitorización. Además para el índice global también se observa que las diferencias son significativas.

Concretando un poco todo lo visto anteriormente, cabe decir que los resultados observados apuntan a los resultados de investigaciones como la de Toll, Van der Ven, Kroesbergen y Van Luit (2010) que informan de que la memoria de trabajo predecirá mejor que otras variables las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Y no se confirma los resultados de otras investigaciones que señalan que la mayor parte de las variables que intervienen en el funcionamiento ejecutivo explican o predicen las futuras dificultades en las matemáticas por igual.

VI. Discusión y conclusiones

El índice global que nos proporciona el BRIEF nos dice que sí que existen diferencias entre las medias de los niños con y sin riesgo, siendo mayor en el caso segundo.

Para las demás variables también se observa estas diferencias en mayor o menor grado. Cabe decir que destacan estas diferencias en iniciativa, memoria de trabajo, planificación y organización y monitorización. Por otro lado se puede comprobar que para todos los casos estas diferencias son significativas exceptuando el control emocional. Es importante destacar también que estos resultados podrían no deberse a la casualidad en tanto y cuanto dispusiéramos de una muestra un tanto mayor.

Por lo que desde un punto de vista más cualitativo y por tanto analítico de los resultados se puede concretar que el funcionamiento ejecutivo sí que apunta a la predicción de las posibles dificultades en las matemáticas como se informaba en estudios anteriores como el de Clark, Pritchard y Woodward (2010). En este estudio se afirmaba que las medidas de planificación, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva o memoria, si mostraban relación con las posibles discalculias, por lo que podemos ampliar diciendo que también las medidas tomadas para iniciativa, organización y planificación.

Concretamos tras una larga discusión que esto podía ser debido a al menos 3 situaciones diferentes. La primera y más evidente es que los padres y los maestros valoran de manera diferente, siendo en los primeros el criterio más laxo y en los segundos un criterio más técnico o estricto. La segunda razón va en la línea de las tareas que se valoran, que valorándose



las mismas variables la tareas o acciones son completamente diferentes y derivada de esta razón tenemos la tercera y última, las exigencias establecidas para las tareas en el aula y por el maestros pueden llegar a ser de un nivel más alto y con menos ayudas que en las tareas realizadas en el contexto familiar.

Por eso queremos dar importancia al hecho de que a la hora de realizar una evaluación se deben tener en cuenta los diferentes ámbitos o contextos en los que se desarrolla el niño.

Finalmente decir que los estudios realizados que tienen en cuenta los tres factores que intervienen en el aprendizaje de las matemáticas, competencias, motivación y funcionamiento ejecutivo, son pocos. Además de haber observado a lo largo de la revisión y de la realización de este trabajo la importancia del funcionamiento ejecutivo en el aprendizaje de las matemáticas.

Por ello concluimos que la aplicación de un programa que se incluya en el currículum para el entrenamiento de las habilidades o funciones ejecutivas debe ser algo que esté presente en los docentes. Programas como el de Adele Diamond, Tools of the Mind: selfregulation thought a curriculum, es un programa para la primera infancia basado en la investigación sobre la emergencia y la estimulación de las funciones autorregulatorias, a través de un currículo educativo de base vigotskiana. A través de una serie de rigurosas pruebas experimentales, Tools of the Mind –que recibió un premio de UNESCO a la excelencia como propuesta curricular-, ha demostrado tener un impacto significativo en el desarrollo de la autorregulación. El estudio también encontró que estas ganancias en la autorregulación, se asocian a mayores puntuaciones en el desempeño escolar durante las fases de alfabetización temprana y de adquisición de conocimientos matemáticos.

VII. Bibliografía

AMES, C., (1992), «Classrooms: Goals, structures, and student motivation», *Journal of Educational Psychology*, Vol 84(3), Sep 1992, 261-271. doi: 10.1037/00220663.84.3.261

ANDERSSON, U. (2008). «Working memory as a predictor of written Arithmetical skills in children: The importance of central executive Functions». *British Journal of Educational Psychology*, 78, 181–203.

BROCK L., L. y otros (2009), «The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors,



and engagement in kindergarten», *Early Childhood Research Quarterly*, 24, Issue 3, 3rd Quarter, 337-349, ISSN 0885-2006, 10.1016/j.ecresq.2009.06.001.

BULL, R. y otros (2008). «Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years». *Developmental Neuropsychology*, 33, 205–228.

BUTTERWORTH, B (2003): *Dyscalculia Screener*, NFER-Nelson, London.

CLARK, C. A. C. y otros (2010). «Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement». *Developmental Psychology*, 46(5), 1176-1191. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0019672>

ESPY, K. A. y otros (2004), «The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children». *Developmental Neuropsychology*, 26, 465–486.

MIRANDA CASAS, A. (2001): *Trastornos por déficit de atención con hiperactividad: una guía práctica*. Málaga: Aljibe.

MIRANDA CASAS, A. y otros (2005), «Nuevas tendencias en la evaluación de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas. El papel de la metacognición». *Revista de Neurología*, 40, 97-102.

MIRANDA CASAS, A. y otros (2009), «Habilidades matemáticas y funcionamiento ejecutivo de niños con trastorno por déficit». *Psicothema*. Vol. 21, nº 1, 63-69

PASSOLUNGI, M. C. y otros (2007). «The precursors of mathematics learning: Working memory, phonological ability and numerical competence». *Cognitive Development*, 22, 165–184.

PIAGET J. Y R. GARCÍA (1987): *Hacia una lógica de significaciones*. Barcelona: Gedisa.

NICHOLLS, J. G. (1984): *Psychological Review*.

SASTRE-RIBA, S. (2006), «Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: el papel de las funciones ejecutivas». *Revista de neurología*, 42 (Supl 2), S143-S151

ST CLAIR-THOMPSON, H. L., Y S. E. GATHERCOLE (2006). «Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory». *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59, 745–759.

TOLL, SYLKE W. M. y otros (2011). «Executive Functions as Predictors of Math Learning Disabilities». *Hammill Institute on Disabilities. J Learn Disabil*, 44, 521.

RODRÍGUEZ NIÑO, J. A., (EN PRENSA), «Funcionamiento ejecutivo valorado por los maestros en niños de educación infantil con diferentes niveles de matemáticas», *Universidad Jaume I, Castellón*.

VAN DER SLUIS, S. y otros (2004), «Inhibition and shifting in children with learning deficits in arithmetic and reading». *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 239–266.

VUKOVIC, R. K. Y L. S. SIEGEL (2010), «Academic and cognitive characteristics of persistent mathematics difficulty form first through fourth grade». *Learning Disabilities Research & Practice*, 25, 25–38.

838



Funcionamiento ejecutivo en niños de educación infantil con diferentes niveles de matemáticas valorado por los maestros

José Antonio Rodríguez Niño
jose.rodriguez@uji.es
María Llobet Piñas
al202464@uji.es
Lorena Zorrilla Silvestre
al106987@uji.es

I. Resumen

840



Algunos trabajos parecen apoyar la relación entre las funciones cognoscitivas o funcionamiento ejecutivo y el rendimiento matemático. Los problemas en este ámbito de funcionamiento en niños de etapa escolar han sido, en ocasiones, relacionados con déficits en memoria de trabajo, planificación o monitoreo. Con niños más pequeños, los estudios son muy escasos y discrepantes. El objetivo de este trabajo es profundizar en la relación existente entre diferentes factores de regulación conductual y metacognición de niños de Educación Infantil, con diferentes niveles de rendimiento matemático. Este estudio se ha realizado con 66 alumnos de la provincia de Castellón, de entre 5 y 6 años de edad, agrupados en dos grupos, buen nivel matemático y bajo nivel matemático. Los maestros cumplieron el cuestionario BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function: Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy, 2000), un cuestionario muy útil para evaluar el funcionamiento ejecutivo de los niños. Los resultados muestran diferencias significativas entre los dos grupos evaluados en la mayoría de las áreas analizadas. Importantes implicaciones para el aprendizaje en matemáticas en la etapa de Educación Infantil pueden derivarse de estos resultados.

Palabras clave: funcionamiento ejecutivo, matemáticas, educación infantil, iniciativa, memoria de trabajo, planificación, monitorización, metacognición, regulación de conducta.

II. Introducción

A lo largo de la historia se ha observado que algunos niños presentan problemas en matemáticas durante su escolaridad y en su posterior vida adulta. Estas diferencias en la adquisición de las habilidades matemáticas provocan un retraso escolar, en ocasiones, significativo. Al igual que para la adquisición del proceso lector, son muchos los trabajos realizados en el campo del aprendizaje de las matemáticas, que reflejan la importancia de tres factores fundamentales en este proceso, a saber, las propias competencias matemáticas básicas, los factores motivacionales y el funcionamiento ejecutivo.

Diferentes planteamientos centrados específicamente en habilidades o competencias matemáticas básicas coexisten en la actualidad para la explicación de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas. Desde el modelo *piagetiano*, la habilidad matemática depende del descubrimiento por parte del niño de una serie de operaciones lógicas básicas: seriación, clasificación, conservación e inclusión. Este planteamiento ha recibido el soporte de estudios que han mostrado la relación de estas operaciones lógicas con el rendimiento matemático del niño.



Otros modelos, plantean que las operaciones lógicas no son condiciones previas, necesarias y suficientes para el aprendizaje de las matemáticas. Concretamente, desde una perspectiva *neopiagetiana* se considera que lo específico para el aprendizaje de la aritmética son las habilidades de conteo, que incluye tanto aspectos cognitivos –conceptual counting knowledge– como procedimentales –procedural counting knowledge.

Un enfoque alternativo y más reciente para explicar los problemas en el cálculo es el planteado por Butterworth (2003). Este autor, tras una revisión de trabajos sobre desarrollo infantil, neuropsicológicos, genéticos y de neuroimagen, concluye que la idea de numerosidad, entendida como la capacidad para estimar intuitivamente el número de elementos de un conjunto y sus relaciones –subitizing–, es la que mejor explica el desarrollo de las habilidades aritméticas y sus dificultades.

Por otro lado, diferentes investigaciones apuntan que las creencias atribucionales, o causas percibidas de éxito o fracaso de los niños, son una variable que tiene repercusiones directas en el rendimiento escolar general y específicamente en el área de las matemáticas. Las metas centradas en la tarea y centradas en el «yo» (Nicholls, 1989), las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento (Ames, 1992) y los diferentes patrones motivacionales que desde modelos *weinerianos* adoptamos en función de cuáles sean las causas –locus de control, grado de estabilidad y grado de controlabilidad–, evidencian estas creencias atribucionales.

Por último, las funciones ejecutivas también han mostrado su importancia en el rendimiento matemático. Este dominio es en el que nos hemos centrado para realizar este trabajo. Las funciones ejecutivas son habilidades cognitivas, que guardan entre sí una relación. Incluyen habilidades vinculadas a la capacidad de organizar y planificar una tarea, seleccionar apropiadamente los objetivos, iniciar un plan y sostenerlo en la mente mientras se ejecuta, inhibir las distracciones, cambiar de estrategias de modo flexible si el caso lo requiere, autorregular y controlar el curso de la acción para asegurarse que la meta propuesta esté en vías de lograrse, etc.

En síntesis, inhibición, cambio, control emocional, iniciativa, memoria de trabajo, organización de materiales, monitorización y planificación y organización, constituyen habilidades importantes para resolver problemas de manera eficiente y eficaz.

Las funciones ejecutivas parecen ser fundamentales para el logro de metas escolares y laborales, ya que condicionan y organizan procesos cognoscitivos básicos, como son la memoria y la percepción requeridas para un comportamiento propositivo. Por este motivo, la alteración de estas funciones puede limitar la capacidad del individuo para mantener una vida independiente y productiva, aunque se encuentran intactas otras habilidades cognoscitivas.

Las investigaciones de Bull y otros (2008) y de Clark y otros (2010), han encontrado relaciones significativas entre las medidas de planificación, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y memoria de



trabajo en último curso de preescolar, con el posterior rendimiento en matemáticas.

Así mismo, cabe destacar en este campo el trabajo de Toll y otros (2010), que utilizando un diseño longitudinal han encontrado que, entre un conjunto de funciones ejecutivas, las tres tareas de memoria de trabajo predecían la pertenencia al grupo de estudiantes con DAM, mientras que solamente una tarea de inhibición y ninguna de flexibilidad cognitiva demostraron el mismo poder predictor. Estos resultados informan de un poder explicativo superior de las funciones ejecutivas, especialmente de la memoria de trabajo, sobre los aprendizajes matemáticos.

III. Objetivos

Teniendo en cuenta que: (a) el funcionamiento ejecutivo tiene peso en el aprendizaje de las matemáticas desde el inicio del desarrollo del niño y sobre todo en el futuro rendimiento; (b) no está claro qué dominios afectan con mayor intensidad en estas diferencias; y (c) que la mayoría de los estudios se han realizado mediante métodos de recogida de información en ambientes clínicos. El objetivo de este trabajo es realizar un análisis exhaustivo de las diferentes variables de funcionamiento ejecutivo que pueden afectar al rendimiento matemático en niños en edad preescolar según sus maestros. Para ello se utilizarán métodos de carácter ecológico, recogiendo información de los niños en contextos naturales, concretamente en el contexto escolar.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, la hipótesis de partida es que los niños con menor nivel matemático tendrán una mayor problemática en todas las variables de funcionamiento ejecutivo. Así mismo, se espera que la memoria de trabajo y al menos el control inhibitorio, la planificación y la organización de materiales tengan una mayor fuerza predictora de estas dificultades.

IV. Material y método

En este estudio se ha utilizado una muestra de 66 niños (29 niñas y 37 niños) que estaban cursando el tercer trimestre de 3^{er} curso de Educación Infantil, de la provincia de Castellón, España, con una media de edad de 5 años y 10 meses. Los 8 colegios participantes, están repartidos en 3 localidades; 4 en Castellón capital, 3 en la Vall D'Uxó y 1 en Moncófar (7 públicos y 1 concertado).

Para evitar comprometer los resultados de este trabajo, los niños han sido seleccionados aleatoriamente. Con el fin de descartar aquellos niños con otras patologías, se les ha aplicado a todos dos subpruebas de la escala WIPPSI (escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria) que nos permite obtener un CI equivalente.



La muestra final se dividió en dos grupos, niños con un nivel normal/alto en matemáticas ($n=35$) y niños con un nivel matemático bajo ($n=31$). Para realizar esta clasificación se utilizó un cuestionario cumplimentado por los maestros y las maestras, además de una prueba estandarizada de matemáticas que permite valorar las competencias matemáticas ya adquiridas, el TEDI-MATH de Grégoire y otros. Esta prueba consta de 25 subpruebas diferentes que valoran 6 ámbitos de conocimiento numérico.

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido el *BRIEF* de Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy (2000), el cual nos permite recoger por medio de 86 ítems la información necesaria de las diferentes variables de funcionamiento ejecutivo, en contextos naturales. Este cuestionario se rellena en menos de 15 minutos, y es de gran interés ya que ha sido utilizado en multitud de trabajos sobre este ámbito. Las variables de funcionamiento ejecutivo se recogen en dos grandes grupos, metacognición –iniciativa, memoria de trabajo, planificación/organización, organización de materiales y monitorización– y regulación de conducta –inhibición, cambio y control emocional–. Ofrece, además, una puntuación global o índice global compuesto, que recoge todas las funciones ejecutivas que se van a analizar en este trabajo. Informa también, sobre la consistencia/inconsistencia en la respuesta del maestro en el cuestionario y sobre la posible negatividad del evaluador hacia el evaluado, con el fin de descartar los cuestionarios que tuvieran estos sesgos.

El procedimiento seguido para la realización del trabajo de campo ha sido el siguiente: en primer lugar, dar información y realizar la petición formal tanto a los colegios como a Conserjería de Educación; en segundo lugar, nos hemos entrevistado con los docentes y hemos informado a los padres, que han autorizado a sus hijos para participar en el trabajo; en tercer lugar, hemos procedido con la selección de la muestra y la recogida de información por parte de la maestra y la entrega de los *BRIEFs* para los maestros.

A continuación se describen las variables de funcionamiento ejecutivo analizadas:

Memoria de trabajo

La memoria de trabajo, es la habilidad de retener en la mente aquello que se está realizando en este momento, qué he hecho, qué estoy haciendo y qué haré, como estructura básica a mantener en la memoria de trabajo durante la tarea. Una menor capacidad en esta habilidad, no solo puede provocar déficits matemáticos, sino que también se espera que pueda ocasionar dificultades a lo largo de toda la vida del sujeto.

La memoria de trabajo es una de las variables que se espera prediga en mayor medida las habilidades matemáticas. Trabajos como los de Anderson (2008), Bull y otros (2008), Passolunghi y otros (2007), y Toll y otros (2010), Vukovic y Siegel (2010) informan de que este dominio es el que mejor explica las dificultades en matemáticas, ya que para la resolución de cualquier problema matemático, retener en la memoria de



trabajo todo un plan estratégico, de mayor o menor complejidad, es condición necesaria para una correcta resolución.

Planificación/Organización

En la misma línea que la memoria de trabajo, la elaboración de un plan de acción es tan sencilla como, en ocasiones, compleja. Para la ejecución de una tarea, parece casi imprescindible, cuando no se ha automatizado la práctica, la elaboración de un plan estratégico. Por tanto, para la matemática es necesario un plan para la resolución de problemas en tanto y cuanto para el cálculo aritmético. Defienden esta idea Bull y otros (2008), Brock y otros (2009) y Clark y otros (2010), estos últimos por medio de un estudio longitudinal, realizaron correlaciones entre los resultados de diferentes pruebas en varios grupos, concluyendo que la planificación es una de las habilidades que mayor correlación obtuvo.

Organización de materiales

Por otro lado, la organización de aquello que dispongo para la realización de una tarea, se espera que sea una habilidad que será más precisa en aquellos niños que muestren un nivel bueno en matemáticas. Ya que el desconocimiento, la desorganización, y en ocasiones la pérdida de herramientas provoca que sea cuasi imposible alcanzar la meta esperada.

Inhibición

La inhibición, o capacidad para no atender a estímulos externos distractores o prestar atención a aquellos que son de interés para la ejecución de la tarea, nos parece que debe ser también un predictor de estas diferencias en matemáticas. Se espera que sea así a causa de la relación directa entre la capacidad de inhibición y las distracciones, un sujeto que se distrae con mayor facilidad, posiblemente encuentre dificultades mayores, por falta de concentración, mayor uso de la memoria, etc. Algunos estudios muestran la relación entre la inhibición y las dificultades matemáticas (Anderson, 2008; Brock y otros, 2009; Bull y otros, 2008; Clair-Thompson y Gathercole, 2006; Clark y otros, 2010; Toll y otros, 2010).

Cambio

Shifting, como es conocido por la mayoría de investigadores, es la capacidad de cambiar de una actividad a otra cuando la situación lo demande. Tras una revisión de diversas publicaciones a lo largo de este trabajo, la capacidad de cambio ha sido relacionada con las dificultades matemáticas por algunos autores (Anderson, 2008; Bull y otros, 2008) mientras que otros autores no encuentran dicha relación (Espy y otros, 2004; van der Sluis y otros 2004).

Para realizar el análisis de resultados, hemos utilizado el programa informático *IBM SPSS Statistics*. Para comprobar la normalidad de los datos, se ha realizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Una vez confirmada la normalidad de la distribución de todas las variables utilizadas, se han comparado las medias mediante la prueba *Tstudent*.

V. Resultados

Como se muestra en la Tabla 1, los resultados indican que en el índice global compuesto (CEG) hay una diferencia importante entre las medias de ambos grupos, presentando mayor puntuación los niños y niñas del grupo de bajo nivel. Cabe destacar que en el *BRIEF* cuanto más alta es la puntuación mayor problematidad habrá en el funcionamiento ejecutivo. Así mismo, en los índices globales de regulación de conducta y metacognición se observa una diferencia clara entre las medias siendo más elevadas las del grupo de bajo nivel.

Es importante destacar el hecho de que en cada una de las variables de funcionamiento ejecutivo analizadas, las medias de los sujetos que pertenecen al grupo de bajo nivel son, en todos los casos, más altas.

De esta forma, los resultados obtenidos a través de la prueba *Tstudent* muestra que es más alta la puntuación *t* del índice de metacognición, $t=6.928$, frente a la del índice de regulación de conducta, $t=2.852$, siendo la *t* más baja la del control emocional, $t=1.671$. Así mismo, dos de las variables han obtenido mayor puntuación son planificación/organización, $t=6.861$ y memoria de trabajo, $t=6.760$. Finalmente, iniciativa, $t=7.385$, es la variable cuya puntuación *T* es la más elevada para ambos grupos.

En relación con los análisis estadísticos, observamos que, excepto en control emocional, los niños de ambos grupos presentan diferencias estadísticamente significativas en todas las variables analizadas.

Tabla 1. Comparación de los grupos con bajo y alto nivel matemático en funcionamiento ejecutivo

	GRUPO	Media	Desviación típ.	<i>Tstudent</i> (<i>t</i>)	Significatividad (bilateral)
Inhibición	Menor nivel	17,23	5,433	2,901	,005**
	Mayor nivel	13,80	4,136		
Cambio	Menor nivel	15,03	3,851	2,872	,006**
	Mayor nivel	12,57	2,993		
Control Emocional	Menor nivel	13,74	5,489	1,671	,102
	Mayor nivel	11,91	2,801		
Iniciativa	Menor nivel	14,00	2,910	7,385	,000***
	Mayor nivel	8,86	2,746		
Memoria Trabajo	Menor nivel	18,71	4,577	6,760	,000***
	Mayor nivel	11,60	3,882		

Planificación	Menor nivel	18,29	4,656	6,861	,000***
Organización	Mayor nivel	11,71	2,771		
Organización Materiales	Menor nivel	9,87	3,354	2,576	,013**
	Mayor nivel	8,03	2,281		
Monitorización	Menor nivel	18,84	4,306	6,653	,000***
	Mayor nivel	12,86	2,713		
Regulación Conducta (IRC)	Menor nivel	46,00	13,419	2,852	,007***
	Mayor nivel	38,29	7,262		
Metacognición (IM)	Menor nivel	79,71	17,844	6,928	,000***
	Mayor nivel	53,06	12,588		
Índice Global Compuesto (CEG)	Menor nivel	125,71	30,202	5,604	,000***
	Mayor nivel	91,34	16,925		

846



VI. Discusión y conclusiones

Diferentes investigaciones apuntan la importancia del funcionamiento ejecutivo a lo largo del desarrollo y de la futura vida adulta (Sastre-Riba, 2006). Los resultados han ido siempre en esa dirección, es decir, funciones como el control conductual, la planificación, y la organización, entre otras, son habilidades fundamentales para la realización de cualquier tarea, por lo que los niños que tienen algún déficit en alguna de ellas puede tener problemas en su escolaridad. El funcionamiento ejecutivo ha sido investigado por muchos profesionales, en niños que presentan patologías diversas, informando de su trascendencia en niños y niñas con signos/riesgo o patologías ya diagnosticadas, como por ejemplo, los trabajos realizados por la Miranda (2001) y Miranda y otros (2005 y 2009).

Conocido el peso del funcionamiento cognoscitivo en la maduración y desarrollo del niño, se proponen investigaciones en el campo de las habilidades matemáticas. A través de estudios en su mayoría longitudinales, se ha dado luz a la importancia de estas habilidades ejecutivas en el aprendizaje y su aplicación en las matemáticas (Bull y otros, 2008; Espy y otros, 2004).

El objetivo de este trabajo era valorar si todas las habilidades de funcionamiento ejecutivo tienen el mismo peso y hay alguna variable que se asocie específicamente con los diferentes niveles de rendimiento matemática. Para muchos autores la respuesta es negativa. Véanse Bull y otros (2008), Clark y otros (2010) y Toll y otros (2010), que difieren en sus conclusiones.

Los resultados de este trabajo apuntan, en contra de lo esperado, que las habilidades inhibitorias, de cambio y de organización de materiales son las variables que menor capacidad discriminativa tienen entre los grupos de alto y bajo nivel matemático.

Los dominios que explican en mayor medida estas diferencias entre grupos son memoria de trabajo, planificación/organización y



monitorización. Sin embargo, la que diferencia especialmente a los grupos es la iniciativa, aquellos sujetos que menor puntuación han tenido en habilidades matemáticas son aquellos que muestran más dificultades en iniciar una tarea, independientemente de generar ideas.

En otro orden, el control emocional a pesar de ser la habilidad que menos diferencia a estos grupos muestra diferencias con un menor nivel significativo. Posiblemente originada por el tamaño de la muestra.

Finalmente cabe destacar, que entre los dos grandes grupos de habilidades cognitivas, regulación de conducta y metacognición, la que más predice los buenos resultados matemáticos es la metacognición. Además los resultados que hemos obtenido para el índice global compuesto son significativos, siendo los que mayor problematidad presentan en funcionamiento ejecutivo aquellos niños y niñas que han participado como grupo de menor nivel en matemáticas.

Por tanto, podemos concluir que el funcionamiento ejecutivo es un predictor importante de las diferencias entre los diferentes niveles de rendimiento matemático. Estos resultados están en la misma línea de otros trabajos anteriores (Anderson, 2008; Bull y otros, 2008; Clark y otros, 2010).

Somos conscientes de que el tamaño de la muestra puede ser un factor influyente en los resultados, por lo que se invita a futuros estudios la utilización de muestras mayores que completara aquellos sesgos que como para el control emocional se pudieran haber creado. Así mismo, a pesar de lo concluido en este trabajo, cabe destacar que no solo el funcionamiento ejecutivo, como comentábamos con anterioridad, es un predictor de estas diferencias sino que también las variables motivacionales y las competencias matemáticas básicas lo son, por lo que deberían realizarse trabajos que incluyeran los tres factores.

Es interesante destacar que la aplicación de un programa que se incluya en el currículum el entrenamiento de las habilidades o funciones ejecutivas podría introducirse en la práctica docente. Un ejemplo de esta inclusión es el programa de Adele Diamond, Tools of the Mind que es un programa para la primera infancia basado en la investigación sobre la emergencia y la estimulación de las funciones autorregulatorias, a través de un currículum educativo de base vigotskiana. A través de una serie de rigurosas pruebas experimentales, Tools of the Mind –que recibió un premio de UNESCO a la excelencia como propuesta curricular–, ha demostrado tener un impacto significativo en el desarrollo de la autorregulación. El estudio también encontró que estas ganancias en la autorregulación, se asocian a mayores puntuaciones en el desempeño escolar durante las fases de alfabetización temprana y de adquisición de conocimientos matemáticos.

VII. Bibliografía

848



AMES, C., (1992), «Classrooms: Goals, structures, and student motivation», *Journal of Educational Psychology*, Vol 84(3), Sep 1992, 261-271. doi: 10.1037/00220663.84.3.261.

ANDERSSON, U. (2008), «Working memory as a predictor of written Arithmetical skills in children: The importance of central executive Functions». *British Journal of Educational Psychology*, 78, 181–203.

BROCK L., L. y otros (2009), «The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten», *Early Childhood Research Quarterly*, 24, Issue 3, 3rd Quarter, 337-349, ISSN 0885-2006, 10.1016/j.ecresq.2009.06.001.

BULL, R. y otros (2008), «Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years». *Developmental Neuropsychology*, 33, 205–228.

BUTTERWORTH, B (2003): *Dyscalculia Screener*, NFER-Nelson, London.

CLARK, C. A. C. y otros (2010), «Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement». *Developmental Psychology*, 46(5), 1176-1191. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0019672>

ESPY, K. A. y otros (2004), «The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children». *Developmental Neuropsychology*, 26, 465–486.

MIRANDA CASAS, A. (2001): *Trastornos por déficit de atención con hiperactividad: una guía práctica*. Málaga: Aljibe.

MIRANDA CASAS, A. y otros (2005), «Nuevas tendencias en la evaluación de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas. El papel de la metacognición». *Revista de Neurología*, 40, 97-102.

MIRANDA CASAS, A. y otros (2009), «Habilidades matemáticas y funcionamiento ejecutivo de niños con trastorno por déficit». *Psicothema*. Vol. 21, nº 1, 63-69

PASSOLUNGI, M. C. y otros (2007), «The precursors of mathematics learning: Working memory, phonological ability and numerical competence». *Cognitive Development*, 22, 165–184.

PIAGET J. Y R. GARCÍA (1987): *Hacia una lógica de significaciones*. Barcelona: Gedisa.

NICHOLLS, J. G. (1984): *Psychological Review*.



SASTRE-RIBA, S. (2006), «Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: el papel de las funciones ejecutivas». *Revista de neurología*, 42 (Supl 2), S143-S151

ST CLAIR-THOMPSON, H. L., y S. E. GATHERCOLE (2006), «Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory». *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59, 745–759.

TOLL, SYLKE W. M. y otros (2011), «Executive Functions as Predictors of Math Learning Disabilities». *Hammill Institute on Disabilities. J Learn Disabil*, 44, 521.

VAN DER SLUIS, S. y otros (2004), «Inhibition and shifting in children with learning deficits in arithmetic and reading». *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 239–266.

VUKOVIC, R. K. y L. S. SIEGEL (2010), «Academic and cognitive characteristics of persistent mathematics difficulty form first through fourth grade». *Learning Disabilities Research & Practice*, 25, 25–38.



Relación entre las valoraciones del Funcionamiento Ejecutivo realizadas por los progenitores y el profesorado en alumnado de Educación Infantil

Lorena Zorrilla Silvestre
al106987@uji.es

María Llobet Piñas
al202464@uji.es

Jose Antonio Rodriguez Niño
monojose89@gmail.com

I. Resumen

852



Las Funciones Ejecutivas son un conjunto de herramientas de ejecución y habilidades cognitivas que permiten el establecimiento del pensamiento estructurado (planificar y ejecutar en función de objetivos planteados, anticipar y establecer metas, seguimiento de horarios a través del diseño de planes y programas, desarrollo y cierre de las actividades académicas o laborales, desarrollo del pensamiento abstracto y operaciones mentales, autorregulación y monitorización de las tareas y su organización en el tiempo y en el espacio).

Debido a su carácter multidimensional, las variables del funcionamiento ejecutivo (FE) pueden ser evaluadas desde diversas perspectivas. Tradicionalmente, se evalúan mediante pruebas neuropsicológicas estandarizadas. Una alternativa de gran relevancia para evaluar distintos aspectos de las FE de niños y adolescentes, es el BRIEF (del inglés, *behavior rating inventory of executive function*, *Giogia, Isquith, Guy y Kenworthy (1996)*), un cuestionario con dos versiones dirigidas a profesores y a padres que nos permite evaluar el FE tanto en el hogar como en el colegio.

Teniendo en cuenta la falta de investigaciones sobre este tópico en niños pequeños, este estudio pretende analizar el FE de los niños de Educación Infantil en los contextos familiar y escolar valorados por los padres y los profesores respectivamente y conocer la relación existente entre ambas valoraciones.

Para ello, se ha seleccionado una muestra de 62 alumnos del tercer curso del segundo ciclo de infantil de diferentes colegios de la provincia de Castellón. Los resultados muestran manifestaciones diferenciales de las FE según padres y profesores con una relación bastante elevada, aunque no absoluta, entre ambos evaluadores en la mayoría de los factores. Estos resultados destacan la necesidad de analizar de forma complementaria la información aportada por observadores de diferentes contextos significativos para obtener un mejor conocimiento de las FE del niño.

Palabras claves: Funciones Ejecutivas, habilidades cognitivas, BRIEF, Educación Infantil y contexto familiar y escolar.

II. Introducción

Las funciones ejecutivas (FE) se han definido como los procesos que asocian ideas, movimientos y acciones simples y los orientan a la resolución de conductas complejas. Luria que el primer autor que, sin nombrar el término –el cual se debe a Lezak–, conceptualizó las FE como una serie de trastornos en la iniciativa, la motivación, la formulación de metas y planes de acción y el autocontrol de la conducta, asociados a

lesiones frontales. Lezak define las FE como las capacidades mentales esenciales para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y aceptada socialmente. A su vez, Sholberg y Mateer consideran que las FE abarcan una serie de procesos cognitivos entre los que destacan la anticipación, elección de objetivos, planificación, selección de la conducta, autorregulación, autocontrol y uso de retroalimentación (*feedback*). Mateer, en esta misma línea cognitivista, refiere los siguientes componentes de la función ejecutiva: dirección de la atención, reconocimiento de los patrones de prioridad, formulación de la intención, plan de consecución o logro, ejecución del plan y reconocimiento del logro.

El estudio del desarrollo de las funciones ejecutivas desde edades tempranas permite no sólo comprender las características de este proceso, sino también facilita la detección y prevención de alteraciones comunes en los trastornos de neurodesarrollo.

Si bien las funciones ejecutivas pueden estudiarse desde una aproximación puramente funcional, considerar su sustrato anatómico proporciona valiosa información respecto a su organización y funcionamiento. En términos anatómicos, la corteza prefrontal (CPF) ocupa un lugar privilegiado para orquestar las FE, puesto que es la región cerebral de integración por excelencia, gracias a la información que envía y recibe de virtualmente todos los sistemas sensoriales y motores (Munakata, Casey, & Diamond, 2004).

Se divide en tres regiones: corteza prefrontal dorsolateral (CPF_{DL}), corteza prefrontal medial (CPF_M) y corteza orbitofrontal (COF) (Fuster, 2002).

La CPF_{DL} es la más grande y la más reciente de la corteza frontal en la escala filogenética (Stuss & Levine, 2000). En términos generales esta región se ha relacionado con los procesos de planeación, memoria de trabajo, solución de problemas, flexibilidad, inhibición (tareas go/no-go) y organización temporal (secuenciación) (Casey et al., 1997; Diamond, 2002; Fuster, 2002; Hoshi & Tanji, 2004; Konishi et al., 2002). La porción anterior de la CPF_{DL}, cuya organización funcional es exclusiva del ser humano, está relacionada con los procesos de mayor jerarquía cognitiva, como la metacognición, la cognición social, la conciencia del yo y el autoconocimiento (Stuss & Levine, 2000).

A diferencia del área dorsolateral, involucrada en aspectos cognitivos, la COF está relacionada con aspectos afectivos y motivacionales de las funciones ejecutivas. Se ha observado mediante estudios con primates no humanos y pacientes con lesión focal que esta zona está comprometida con la adaptación y el aprendizaje de cambios que conciernen relaciones estímulo-respuesta; dichos procesos resultan ser relevantes en los diferentes contextos sociales cotidianos. Asimismo, está relacionada a la toma de decisiones con contenido motivacional (Kerr & Zelazo, 2004).

De acuerdo con Bechara, Damasio y Damasio (2000) la región ventromedial del área orbitofrontal se relaciona con la detección de



condiciones de riesgo, mientras que la región lateral se relaciona con el procesamiento de los matices negativo-positivo de las emociones. Asimismo, el área medial y orbital de la corteza prefrontal están involucradas en los procesos de inhibición afectivo conductual (Fuster, 2002).

Por último, la CPFM está íntimamente relacionada con los procesos de inhibición de respuestas, la regulación de la atención, de la conducta y de estados motivacionales, incluyendo la agresión.

La niñez se caracteriza por ser una etapa en la que se advierte un desarrollo acelerado de las funciones ejecutivas, el cual no se considera lineal, sino que atraviesa etapas o períodos de aceleración que estarían asociados a los cambios tanto estructurales como funcionales del sistema nervioso central y de manera más específica, a los de la CPF (Diamond, 2001).

El desarrollo de las funciones ejecutivas depende tanto de la maduración a través de procesos biológicos como de la cantidad y calidad de las experiencias de aprendizaje que proporciona el medio ambiente, por lo que se ha postulado que factores tales como los socioculturales pueden influir en su desarrollo (Hackman & Farah, 2008).

Las FE que han sido las más estudiadas en niños.

1. Establecimiento de metas y planeación. La planeación ha sido definida como la capacidad para llegar a metas u objetivos ya sea en el corto o largo plazo, integrando y secuenciando de manera eficiente una serie de pasos que permitan llegar a la meta deseada (Baker et al., 1996). Alcanzar un objetivo implica no sólo una organización temporal del comportamiento y control de la secuencia adecuada de varias operaciones mentales, sino también el mantenimiento de la representación del objetivo que se pretende lograr y los planes adecuados para hacerlo anticipando necesidades y circunstancias.

Los niños de entre 4 y 8 años, mejoran progresivamente el número de movimientos que deben realizar para completar tareas gracias al incremento en la capacidad de formar representaciones mentales y su manipulación, los niños en este periodo pueden adquirir otras habilidades más complejas como secuenciar y organizar sus conductas para lograr metas y objetivos.

2. Memoria de trabajo u operativa. En múltiples situaciones de la vida cotidiana tenemos la necesidad de recordar algo con el fin de resolver un problema. Baddeley (2003) la define como un sistema para mantener temporalmente y de forma activa una capacidad limitada de información para lograr metas inmediatas o a corto plazo. Este sistema está formado por un ejecutivo central el cual coordina las actividades de dos sistemas esclavos: el bucle fonológico, el cual se encarga de mantener en línea información de tipo verbal a través de la repetición articulatoria; y el boceto visoespacial que procesa información de tipo viso espacial. El ejecutivo central se encarga además, de asignar los recursos atencionales

cuando se realizan dos o más tareas simultáneas y de acceder a información almacenada en la memoria a largo plazo y seleccionar las estrategias adecuadas de evocación. Estas funciones del ejecutivo central se han relacionado con la actividad de la CPF, mientras que el bucle fonológico estaría relacionado con áreas temporales y parietales izquierdas y el boceto viso espacial con áreas homólogas derechas.

Diversos estudios han puesto en evidencia el gran progreso de esta capacidad durante la infancia y su impacto en otras áreas del desarrollo cognoscitivo (Baddeley, 2003; Carlson, 2005). Luciana y Nelson (1998) evaluaron a niños de 4 a 8 años ($n=181$) y a un pequeño grupo de adultos ($n=24$) con una versión computarizada de los *Cubos de Corsi*, en la que los participantes deben señalar en orden inverso al indicado una serie de cubos. Observaron un efecto de la edad y una interacción de la edad con el sexo ya que mientras los niños mantuvieron un lapso mayor de memoria visual a los 4, 6 y 7 años, las niñas tuvieron una mejor ejecución a los 5 y a los 8 años. Carlson evaluó a niños de 3, 4 y 5 años en la tarea de *Dígitos en Regresión*: sólo el 9 % de los niños de 3 años podían repetir tres dígitos de modo inverso, porcentaje que ascendió a 37 para los niños de 4 años y a 69 para los de cinco.

Estos datos indican que durante la infancia existe una mejora importante en la capacidad de memoria de trabajo tanto en la modalidad visoespacial como auditivo verbal, que se extiende incluso más allá de los 6 y 7 años por lo que su desarrollo es más tardío que otros procesos tales como el control inhibitorio, con el cual se encuentra relacionado (Lieberman, Giesbrecht, & Muller, 2007).

3. Flexibilidad. Nuestro entorno cambia constantemente y nuestros esquemas mentales deben ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a los cambios de cierto contexto. La flexibilidad cognitiva se refiere a la habilidad de cambiar entre sets de respuestas, aprender de los errores, cambiar a estrategias más efectivas y dividir la atención. El éxito de los niños en tareas de flexibilidad depende en gran medida de la cantidad de dimensiones (color, forma, número) que contengan los estímulos que deban atender y el número de cambios que deban hacer entre tales dimensiones (Perner & Lang, 2002).

4. Control inhibitorio. Esta función alude a nuestra capacidad de inhibir y controlar respuestas afectivas, cognitivas y conductuales. Por tanto, no constituye un constructo unitario. La habilidad para mantener el foco de nuestra atención en un punto, nos permite la concentración en determinada actividad inhibiendo las señales que proceden de otras fuentes de información, es decir, evitando la distracción. Mientras que la inhibición de conductas dominantes a favor de otras que no lo son requiere un cambio del set cognitivo.

En una tarea tipo Stroop adaptada para niños preescolares, se ha encontrado que los niños entre 3½ a 4½ años presentan dificultades para guiar sus acciones inhibiendo la respuesta dominante. El desempeño mejora conforme la edad, y los niños de 6 años prácticamente no



presentan dificultades para realizarla (Diamond, 2002; Gerstadt, Hong, & Diamond, 1994).

Otros estudios que han utilizado tareas que implican la capacidad de demorar una conducta con carga afectiva, por ejemplo, ignorar una recompensa pequeña inmediata a favor de una más grande pero lejana en el tiempo o evitar mirar una recompensa deseada, mostraron que los participantes de 3 años, a diferencia de los de 4 años, tuvieron dificultades para inhibir su deseo de obtener recompensas inmediatas (Carlson, 2005).

Estos hallazgos indican que la edades entre los 3 y los 4 años existe un progreso del proceso inhibitorio tanto de respuestas dominantes cognitivas y motoras, como de respuestas de espera con contenido motivacional, y que en niños mayores de 4 años, prácticamente se encuentran establecidas estas habilidades, por lo que se ha considerado que el control inhibitorio puede ser un proceso que permite el desarrollo adecuado de otras FE (Barkley, 1997).

Las investigaciones de Bull y otros (2008) y más reciente y relevante, de Clark y otros (2010), han encontrado relaciones significativas entre medidas de planificación, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva o memoria de trabajo en último curso de preescolar.

Por otro lado, y al tratarse de un 'constructo' multidimensional y de límites imprecisos, resulta difícil hacer una clasificación ordenada de las numerosas técnicas propuestas para la evaluación de las FE. Tradicionalmente, para evaluar a los niños se utilizaban pruebas Neuropsicológicas como el Stroop para el control inhibitorio; no obstante, otra alternativa de gran relevancia es la utilización de cuestionarios como el BRIEF, siendo este cuestionario el utilizado en nuestra investigación.

No obstante, y debido a la importancia descrita anteriormente sobre el desarrollo de la Funciones Ejecutivas en la infancia y por la falta de investigaciones realizadas al respecto nos planteamos nuestro objeto de estudio.

III. Objetivos

Teniendo en cuenta la falta de investigaciones sobre este tópico en niños pequeños, nos planteamos el siguiente objetivo de estudio: "Analizar el FE de los niños de Educación Infantil en los contextos familiar escolar valorados por los padres y los profesores respectivamente y conocer la relación existente entre ambas valoraciones".

Según nuestra experiencia docente y el conocimiento de cómo funcionan y se desarrollan las Funciones Ejecutivas, pensamos que se encontrarán diferencias significativas en cuanto a la valoración de los padres y profesores, puesto que los niños no suelen compararse de igual manera en el contexto escolar y familiar.

IV. Material y método

857



Este estudio lo componen 66 niños y niñas en el tercer trimestre de 3^{er} curso de Educación Infantil, de la provincia de Castellón, España, 29 niñas y 37 niños de 5 años y 10 meses de media de edad. Los 8 colegios están repartidos en 3 localidades; 4 en Castellón, capital, 3 de ellos en la Vall D'Uxó y el último en Moncofar, 7 son públicos y uno de ellos concertado.

Fueron seleccionados aleatoriamente y para evitar comprometer los resultados de este trabajo se eliminaron aquellos sujetos en los que evidenciara alguna patología que predijera las dificultades. Se les ha aplicado dos subpruebas del WIPPSI, escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria, que nos permite obtener un CI equivalente y permite descartar aquellos con otras patologías.

Posteriormente, se realizó una búsqueda para determinar que prueba/cuestionario se utilizaría para evaluar las funciones ejecutivas. Se decidió por el cuestionario del BRIEF, y puesto que la versión está en inglés y no hay una versión traducida, el equipo investigador tradujo los cuestionarios para progenitores y profesores. No obstante, cabe destacar que el padre o profesor que requirió ayuda para cumplimentar el cuestionario, se le prestó.

El BRIEF (del inglés, *behavior rating inventory of executive function*) es una escala compuesta por dos cuestionarios, uno para padres y otro para docentes, diseñados para evaluar los aspectos conductuales del funcionamiento ejecutivo en el hogar y en la escuela, respectivamente, en infantes y jóvenes entre 5 y 18 años. Cada cuestionario contiene 86 ítems, divididos en 8 escalas clínicas que miden diferentes aspectos del FE. Este cuestionario, proporciona información global de la función ejecutiva a partir de dos dominios principales: índice de regulación comportamental e índice de metacognición, así como una puntuación global de función ejecutiva. Dentro del índice de regulación comportamental encontramos las áreas de:

1. *Inhibición*: habilidad para resistir a los impulsos y detener una conducta en el momento apropiado.
2. *Cambio (shift)*: habilidad para hacer transiciones y tolerar cambios, flexibilidad para resolver problemas y pasar el foco atencional de un tema a otro cuando se requiera.
3. *Control emocional*: refleja la influencia de las FE en la expresión y regulación de las emociones.



Y por consiguiente, dentro del índice de metacognición se engloban las áreas de:

4. *Iniciativa*: habilidad para iniciar una tarea o actividad sin ser incitado a ello. Incluye aspectos tales como la habilidad de generar ideas, respuestas o estrategias de resolución de problemas de modo independiente.

5. *Memoria de trabajo*: capacidad para mantener información en la mente con el objeto de completar una tarea, registrar y almacenar información o generar objetivos.

6. *Organización y planificación*: implica la habilidad para ordenar la información e identificar las ideas principales o los conceptos clave en tareas de aprendizaje o cuando se trata de comunicar información, ya sea por vía oral o escrita. Planificación involucra plantearse un objetivo y determinar la mejor vía para alcanzarlo, con frecuencia a través de una serie de pasos adecuadamente secuenciados.

7. *Organización de materiales*: otro aspecto de la organización es la habilidad para ordenar las cosas del entorno, e incluye mantener el orden en los elementos de trabajo, juguetes, armarios...

8. *Control (monitoring)*: comprende dos aspectos; el primero, se refiere al hábito de controlar el propio rendimiento durante la realización de una tarea o inmediatamente tras finalizar la misma; el segundo aspecto, que los autores llaman autocontrol (*self-monitoring*), refleja la conciencia del niño acerca de los efectos que su conducta provoca en los demás.

Informa también de una posible inconsistencia en la respuesta del cuestionario y de una posible negatividad del evaluador hacia el evaluado, pudiendo descartar cuestionarios que posiblemente produjeran sesgos en los resultados.

El proceso que se ha seguido para el trabajo de campo ha sido: en primer lugar, dar información y realizar la petición formal tanto a los colegios como a consellería, en segundo lugar, nos hemos entrevistado con los docentes y hemos informado a los padres, que han autorizado a sus hijos para participar en la muestra, en tercer lugar, hemos procedido con la selección de la muestra y la recogida de información por parte de la maestra y la entrega de los *BRIEFs* para maestros. Recogidos y corregidos los tests, se han analizado los resultados y se ha discutido y sacado conclusiones.

V. Resultados

Para el análisis de datos hemos utilizado un programa informático, *IBM SPSS Statistics*, hemos realizado la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, y dada la normalidad de la distribución de todas las

variables utilizadas, se han realizado las correlaciones de las variables estudiadas. Obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 1. Correlaciones de las variables del FE en función de las valoraciones de padres y profesores



ESCALA	PROFESORES		PADRES		Correlaciones de Pearson (Padres-Profesores)	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. típ	Media	Desv. típ		
INHIBICIÓN	15,41	5,053	16,45	4,012	0.371**	0.002
CAMBIO	13,73	3,614	12,20	2,526	0.125	0.322
CONTROL EMOCIONAL	12,77	4,342	16,89	3,845	0.058	0.647
REGULACIÓN CONDUCTA (IRC)	41,91	11,214	45,54	8,263	0.163	0.195
INICIATIVA	11,27	3,813	11,88	2,478	0.338	0.006
MEMORIA DE TRABAJO	14,94	5,508	14,88	3,931	0.540**	0.000
PLANIFICACIÓN	14,80	4,996	17,98	3,806	0.458**	0.000
ORGANIZACIÓN DE MATERIALES	8,89	2,962	10,08	3,411	0.285*	0.022
MONITOREO	15,67	4,632	13,69	2,783	0.384**	0.000
METACOGNICIÓN (IM)	65,58	20,236	68,51	13,415	0.428**	0.000
ÍNDICE GLOBAL COMPUESTO	107.48	29.488	114.05	19.215	0.292*	0.018

Tabla 2. Correlación entre los factores de regulación emocional por sexo

ESCALAS	MASCULINO		FEMENINO	
	Correlación padres y profesores	Sig. (bilateral)	Correlación padres y profesores	Sig. (bilateral)
INHIBICIÓN	0,491	0,002	0,146	0,460
CAMBIO	0,017	0,921	0,283	0,144
CONTROL EMOCIONAL	0,089	0,600	0,003	0,988
REGULACIÓN CONDUCTA	0,150	0,374	0,130	0,510

VI. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en la tabla 1, podemos concretar que existe una correlación positiva y significativa en las áreas de: Memoria de Trabajo, Planificación, Monitoreo, Inhibición, Iniciativa y Metacognición. Mientras que no existe correlación, ni significación en las áreas de: Cambio, Control Emocional y Regulación Conducta. En cuanto a las medias, podemos observar que en general los progenitores detectan más



problemas en por ejemplo control emocional, planificación o organización de materiales que los profesores.

Como el bloque de regulación conductual no aparecía significación ni correlación, se decidió realizar correlaciones entre los factores por sexo (tabla 2) para ver si aparecía correlación, pero tampoco se correlacionan.

Así pues, podemos concluir que los resultados muestran manifestaciones diferenciales de las FE según progenitores y profesores con una relación bastante elevada e importante, aunque no absoluta, en el índice global de la escala. En relación al dominio de “Metacognición” si que existe correlación entre los factores, destacando la importante correlación en los factores memoria de trabajo y planificación. Pero por el contrario, en el dominio de “Regulación conductual” no existe correlación a causa de los factores de cambio y control emocional. Lo que manifiesta que los discentes parecen regular mejor sus emociones en el contexto escolar que familiar.

No obstante, y debido a estas conclusiones, destacar la necesidad de analizar de forma complementaria la información aportada por observadores de diferentes contextos significativos para obtener un mejor conocimiento de las FE del niño. Y por otro lado, proponer que los docentes den directrices a los progenitores sobre como conseguir que sus hijos/as controlen y mejoren sus emociones en el contexto familiar.

VII. Bibliografía

AMES, C., (1992), «Classrooms: Goals, structures, and student motivation», *Journal of Educational Psychology*, Vol 84(3), Sep 1992, 261-271. doi: 10.1037/00220663.84.3.261

BADDELEY, A. D. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews: Neuroscience*, 4, 829-839.

BAKER, S. C., ROGERS, R. D., OWEN, A. M., FRITH, C. D., DOLAN, R. J., FRACKOWIAK, R. S., & ROBBINS, T.W. (1996). Neural systems engaged by planning: A PET study of the Tower of London task. *Neuropsychologia*, 34(6), 515-526.

BARKLEY, R. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94. Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. R. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral Cortex*, 10, 295-307.

BULL, R. y otros (2008). «Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years». *Developmental Neuropsychology*, 33, 205–228.

BUTTERWORTH, B (2003): *Dyscalculia Screener*, NFER-Nelson, London.



CARLSON, S. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 595-616.

CASEY, B. J., TRAINOR, R. J., ORENDI, J. L., SCHUBERT, A. B., NYSTROM, L. E., & GIEDD, J. N., (1997). A developmental functional MRI study of prefrontal activation during performance of a go/no-go task. *Cognitive Neuroscience*, 9, 835-847.

CLARK, C. A. C. y otros (2010). «Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement». *Developmental Psychology*, 46(5), 1176-1191. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0019672>

DIAMOND, A. (2001). A model system for studying the role of dopamine in prefrontal cortex during early development in humans. En C. Nelson, & M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (pp. 433-472). Cambridge, EE.UU.: MIT Press.

DIAMOND, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. En D. T. Stuss, & R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466-503). Londres, UK: Oxford University Press.

FUSTER, J. M. (2002). Frontal lobe and cognitive development. *Journal of Neurocitology*, 31, 373-385.

GERSTADT, C. L., HONG, Y. J., & DIAMOND, A. (1994). The relationship between cognition and action: performance of children 3 1/2-7years old on a Stroop-like day-night test. *Cognition*, 53, 129-153.

HACKMAN, D. A., & FARAH, M.J. (2008). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 65-73.

HOSHI, E., & TANJI, J. (2004). Area-selective neuronal activity in the dorsolateral prefrontal cortex for information retrieval and action planning. *Journal of Neurophysiology*, 91, 2707-2722.

KERR, A., & ZELAZO, P. D. (2004). Development of "Hot" executive function: The children's gambling task. *Brain and Cognition*, 55, 148-157.

LIEBERMANN, D., GIESBRECHT, G. F., & MULLER, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development*, 22(4), 511-529.

LEZAK MD. Relationship between personality disorders, social disturbances and physical disability following traumatic brain injury. *J Head Trauma Rehabilitation* 1987; 2: 57-69.



LUCIANA, M., & NELSON, C. A. (1998). The functional emergence of prefrontally-guided working memory systems in four to eight year old children. *Neuropsychologia*, 36(3), 273-293.

MUNAKATA, Y., CASEY, B. J., & DIAMOND, A. (2004). Developmental cognitive neuroscience: Progress and potential, *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 122-128.

NICHOLLS, J. G. (1984): *Psychological Review*.

PERNER, J., & LANG, B. (2002). What causes 3-year-olds' difficulty on the dimensional change card sorting task? *Infant and Child Development*, 11, 93-105.

STUSS, D. T., & LEVINE, B. (2000). Adult clinical neuropsychology, lessons from studies of the frontal lobes. *Annual Review of Psychology*, 53, 401-403.

SHOLBERG MM, MATEER CA. Remediation of executive functions impairments. In Sholberg MM, Mateer CA, eds. Introduction to cognitive rehabilitation. New York: The Guilford Press; 1989. p. 232-63.

TOLL, SYLKE W. M. y otros (2011). «Executive Functions as Predictors of Math Learning Disabilities». *Hammill Institute on Disabilities. J Learn Disabil*, 44, 521

Con-Vive y Sé Feliz

Proyecto de innovación sobre la convivencia escolar

Patricia Balaguer Rodríguez
al095473@uji.es
Bárbara Esquerdo Lloret
al243386@uji.es
Guillem Luna i Garcia
al243386@uji.es
M^a Teresa Vicente Monserrat
al089452@uji.es

I. Resumen

864



“El aprendizaje de la convivencia no consiste en predicar valores, sino en “practicarlos” desarrollando las capacidades que constituyen la “inteligencia moral y emocional”: el conocimiento de uno mismo, la empatía, la comprensión crítica, el juicio moral, la autonomía, la solidaridad, etc.” (Acosta Mesas, 2008: 127). Esta investigación tiene como objetivo principal, mejorar la convivencia en las aulas de un colegio público. Para ello, se ha partido de la necesidad de elaborar un cuestionario dirigido a los maestros de dicho centro para conocer la problemática existente y comprobar las necesidades planteadas en el mismo. Una vez analizadas las respuestas, se ha podido comprobar que la problemática surgida son una serie de conflictos y problemas de convivencia, sobre todo en el último ciclo de primaria. Para responder a las necesidades surgidas se ha elaborado un dossier con toda una serie de estrategias y actividades enfocadas a mejorar la convivencia del centro, en especial, en las aulas del tercer ciclo.

Palabras clave: Educación emocional, convivencia positiva, conflictos, diversidad, relaciones interpersonales y aprendizaje de la convivencia.

II. Introducción

La violencia escolar en sus diversas manifestaciones representa algo más que el fracaso de algunos alumnos, de sus familias o profesores, es un síntoma del agotamiento de un modelo de centro educativo que no responde a las necesidades de los alumnos ni de la sociedad actual. En este modelo de escuela no hay lugar para la diversidad. Por el contrario, promover una convivencia positiva supone adoptar una actitud respetuosa con las diferencias y un rechazo a las desigualdades. Todas las personas son valiosas, la diversidad no se percibe como un problema a resolver, si no como una riqueza en la que se apoya el aprendizaje de todos los alumnos, el desarrollo profesional de los docentes y la mejora del centro educativo como organización.

Afrontar desde el fondo los problemas de convivencia en la escuela supone trabajar por la promoción de una convivencia directa. (Torrego, 2008). Debemos adoptar un nuevo modo de mirar los problemas de convivencia escolar en el que las relaciones interpersonales constituyen una clave fundamental. Resulta inútil tratar de modificar el comportamiento de los alumnos con sanciones que representan la privación de algo cuyo valor o ha sido descubierto y apreciado previamente por los alumnos.

El aprendizaje de la convivencia no consiste en predicar valores, si no en “practicarlos” desarrollando las capacidades que constituyen la “inteligencia moral y emocional”: el conocimiento de uno mismo, la empatía, la comprensión crítica, el juicio moral, la autonomía, la solidaridad, etc. Aprendemos a convivir a través de prácticas que

desarrollan la valoración personal y la de otros, la capacidad de sentirse apreciado y de apreciar respetando las diferencias, que fomenten el sentido de pertenencia al grupo y la interdependencia de sus miembros, la capacidad de ayudar y recibir ayuda, la capacidad de autorregularse y de afrontar los conflictos. (Acosta Mesas, 2008: 127).

“El reto del siglo XXI sigue siendo el de definir los derechos humanos en términos capaces de sostener el principio de la igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad” (Nash, 1993, 13)

Para poder desarrollar nuestro proyecto sobre convivencia creemos imprescindible una base teórica sobre los problemas de conducta y la convivencia.

El concepto de problemas de conducta es una denominación utilizada que hace referencia a los comportamientos de una persona, el cual no es lo habitual y que está mal visto por la sociedad. Estos constituyen un grupo complicado de problemas emocionales y de comportamiento en los jóvenes. Los comportamientos manifestados no son los esperados por parte de los adultos. También hay que tener presente que los problemas de conducta varían mucho según la etapa evolutiva en la que se encuentran. En nuestro caso, nos hemos centrado en los alumnos de Educación Infantil y Primaria, de manera

No obstante, estas conductas que son observables y cuantificables pueden ser modificadas.

Siguiendo este apartado, según los clasificadores internacionales (CIE-10 y DSM- IV) definen los problemas de conducta de la siguiente manera: "Conjunto de conductas repetitivas y persistentes donde no son respetados los derechos fundamentales de los demás, o las normas y reglas sociales, teniendo en cuenta la edad del paciente. La duración exigida es al menos de seis meses".

Es posible que el centro no tenga alumnos con estos trastornos, pero hemos creído necesaria la investigación sobre las causas y poder centrar nuestra actuación.

Este trastorno suele ser originado y mantenido por la influencia de diversas causas y factores que pueden ser o bien internas al alumno como son los factores genéticos y orgánicos, o externas, donde influyen factores ambientales (nivel socioeconómico, entorno social, nivel cultural) y factores familiares (vínculos afectivos, modelos parentales, estilos educativos, estado emocional de los padres). Otras posibles causas de esta conducta suelen ser los problemas que crean ansiedad o estrés, la disconformidad y rebelión contra la autoridad y la etapa de la pre-adolescencia que comporta grandes cambios. También es necesario citar en este apartado algunas variables que, aunque no son determinantes principales en el inicio y mantenimiento de conductas disruptivas, pueden llevar al desencadenamiento de emociones violentas.

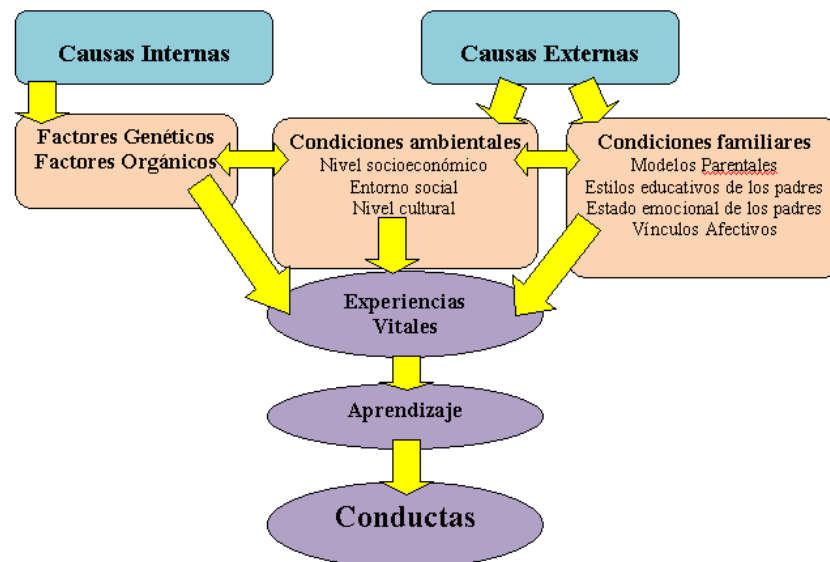


Figura 1. Causas de inicio de conductas disruptivas

Un centro escolar es un organismo vivo, dotado de movimiento, acciones, relaciones y desarrollo humano. Esto en sí mismo, supone conflicto, el conflicto es parte del progreso de crecimiento de cualquier grupo social y del ser humano; lo importante es ser capaz de “tratar este conflicto” para el bien del mayor número de personas¹. Pretender que un centro educativo se mantenga en una calma continua es alejarse de la realidad. Por ello, los conflictos y el mal comportamiento hay que admitirlos como parte de la vida cotidiana del centro y como elemento de responsabilidad profesional, es decir, un aspecto de la profesión y no tanto un impedimento para el desarrollo de la tarea docente.

Por ello deberíamos abordar una “filosofía de la convivencia” basada en la dinámica del conflicto, donde las relaciones interpersonales y la organización escolar jugaran un papel existencial. Lo trascendente es encontrar ese equilibrio que nos permita el desarrollo personal con el quehacer educativo.

También hay que entender que promover convivencia implica a toda la comunidad educativa. No es tarea exclusiva de algunos miembros (Jefe de estudios, tutores, director, etc), si no un producto que resulta de acciones y valores compartidos por todos, sustentados con nuestra práctica e inmersos en el día a día.

Ninguna persona puede vivir aislada. Necesita de los otros para dar sus primeros pasos, obtener educación, comer, etc. Convivir es eso, vivir con los otros, en armonía. Es algo que cada uno tiene que aprender desde que nace hasta que su vida y la de quienes lo rodean sea más agradable. Claro, que convivir con los otros no es algo sencillo, significa estar entre seres que piensan y sienten distinto que uno. Pues de eso se trata la convivencia: de aceptar la diversidad y, a partir del diálogo y el respeto, dar respuesta a las necesidades de todos.

¹ La actitud con que se aborda ese conflicto es tanto o más importante que el problema en sí mismo.

Para ponerse de acuerdo, las personas discuten una serie de normas que, una vez establecidas, todos deben cumplir y hacer cumplir. Las normas sociales determinan qué es lo que la sociedad puede hacer y qué está prohibido. Al igual que hay normas sociales, y dado que la escuela se encuentra dentro de la sociedad también las debemos cumplir, y como lugar en el que conviven personas también debemos tener nuestras propias reglas.

III. Objetivos

Los objetivos generales que perseguimos con esta investigación es conseguir una mejora en la convivencia de todo el centro y mejorar las relaciones interpersonales entre alumnos, docentes, no docentes y familias.

Dentro de estos se encuentran los objetivos específicos como proporcionar pautas para la prevención de problemas de convivencia, facilitar instrumentos de intervención, realizar una guía de técnicas y estrategias para el desarrollo de un programa de convivencia tanto a docentes como a familias, suministrar actividades de mediación, inteligencia emocional y convivencia, fomentar cauces de comunicación entre profesores y alumnos y alumnos entre sí, en un clima de confianza y respeto, valorar las diferencias étnicas, culturales y religiosas atendiendo a su riqueza y ampliación de miras personales o favorecer un ambiente de estudio y trabajo donde se valore a cada alumno según sus capacidades y aportaciones personales.

IV. Material y método

El fin de nuestro proyecto es mejorar la convivencia en las aulas por lo que los destinatarios directos son los alumnos que es el foco de conflictos, pero nuestra aportación no se queda solo ahí, si no que lo complementamos también con estrategias que se pueden llevar a cabo por los docentes dentro del aula y por las familias fuera del centro. Por lo que tanto alumnos y personal docente como padres son destinatarios directos. Por tanto, los beneficiarios indirectos son el entorno social del colegio y de los alumnos y el personal no docente del centro.

En cuanto a los beneficiarios decir que, los beneficiados directos son los alumnos, pero no solo ellos se aprovecharán de las pautas del proyecto ya que también lo harán las familias y los docentes y personal no docente del centro como beneficiarios directos, y finalmente la sociedad en general, ya que pretendemos que aprendan valores y los utilicen en todas sus facetas diarias.

Finalmente, consideramos que nuestro proyecto no se debe dar como un acto aislado, sino que debe llevar una continuidad, por ello hemos registrado una serie de pautas y estrategias para el desarrollo de valores tanto dentro como fuera del centro. Es más importante prevenir



que intervenir, por lo que nuestra guía sirve para que docentes y padres puedan llevar a cabo estrategias para evitar dificultades en la convivencia y los problemas de conducta, pero también pueden utilizar las técnicas planteadas de manera aislada para solventar las mismas.

Hemos tomado como referente metodológico la investigación evaluativa, porque, como señala Tejedor (2004) “La investigación evaluativa es un proceso para generar formas útiles de comprensión sobre una innovación (o una intervención).”

En este sentido, hemos seguido un proceso que integra instrumentos y técnicas provenientes de enfoques cuantitativos y cualitativos, desde un reconocimiento explícito de la complejidad de la intervención. No obstante, el modelo seguido puede encuadrarse epistemológicamente en el paradigma cualitativo, por ser el más adecuado ya que se requiere una interpretación por parte de los propios participantes de la realidad trabajada.

Se trata de captar la complejidad en la relación con la implantación de un programa novedoso en el centro, lo que implica estudiar los antecedentes, el contexto, las reacciones, las resistencias, las fortalezas... de los sujetos afectados por dicho programa, por lo que debemos contar con su implicación activa.

Padres y educadores comparten la responsabilidad de ayudar a sus hijos a reconocer y comprender sus propias emociones, así como las de los demás, con el fin de que sean capaces de desarrollar sus relaciones de un modo positivo. Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, las emociones juegan un papel fundamental en los modos en que los adultos y niños trabajan, interactúan y aprenden juntos. Corremos un grave peligro al ignorar nuestras emociones, en particular si lo hacemos en el contexto de la violencia escolar.

Nuestro proyecto es una guía de información sobre la convivencia, donde padres y docentes podrán encontrar actividades de prevención e intervención.

La prevención la vamos a abordar de manera general para todo el centro, desde primer curso de Infantil hasta último ciclo de primaria y nos centraremos más en este último ciclo ya que después de analizar las dificultades hemos visto que es donde mayores problemas de convivencia se dan de todo el centro.

En cuanto a la intervención la vamos a centrar en el último ciclo de primaria y en las familias, ya que el centro y las familias deben estar en continuo contacto.

Con la finalidad de mejorar la convivencia entre todos los alumnos del presente centro, necesitamos que respondan sinceramente a las cuestiones que se plantean. A partir de estas, analizaremos la situación del centro respecto a las necesidades de educación emocional y convivencia. Por tanto, se pretende que al aplicar el proyecto, se pueda observar una notable mejoría en las relaciones entre iguales donde el sexo, la nacionalidad y la edad no sean factores que incidan al conflicto.

El cuestionario está planteado para pasárselo a los docentes del centro,

para ver las características que se dan en los alumnos y así poder centrar nuestra actuación.

En el cuestionario aparecen también para rellenar el curso y el número de alumnos para saber en qué cursos se dan más problemas; y la edad, el género y los años de experiencia de los docentes.

Hemos realizado dos tipos de cuestionarios, unos para los tutores de cada una de las clases y otro para los especialistas y personal no docente (conserje, personal del comedor, monitores de extraescolares).

En el cuestionario aparecen una serie de preguntas dicotómicas (sí o no) en las que no hemos puesto espacio para observaciones pero en caso de ser necesaria alguna aclaración pueden realizarla.

Y otras preguntas en las que hemos puesto unas líneas para las observaciones y apuntes que puedan realizar. Agradecemos la sinceridad en las respuestas, y recordar que el cuestionario es anónimo y no queremos, de ninguna manera, cuestionar su labor como docentes.

V. Resultados

Para poder empezar con el análisis de las necesidades del centro realizamos un cuestionario (Anexo 1), dirigido a personal docente y no docente del centro (monitores de comedor y conserje), que permanecen en contacto con los alumnos, en total una muestra de 23 personas. El cuestionario presentaba 15 preguntas para los tutores y 14 para los especialistas y personal no docente. En él aparecen cuestiones dicotómicas y de respuesta abierta sobre los conflictos, edades, causas y estrategias utilizadas para solventarlos. Al analizar los datos esperamos corroborar la demanda de la directora, de que aparecen muchos conflictos en el centro. Para ello contamos con la colaboración de 30 especialistas, esto es una muestra de 30 sujetos.

Los resultados obtenidos nos muestran que en el centro sí aparecen conflictos, sobre todo en las edades más avanzadas (tercer ciclo de primaria). Gráfico 1.

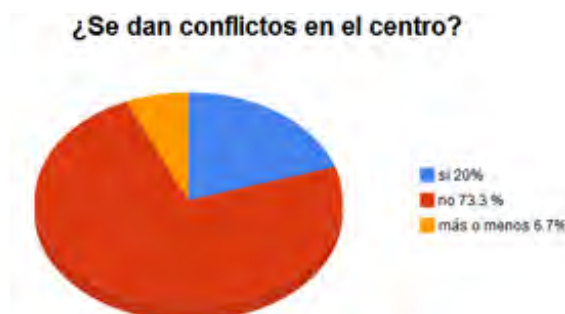


Gráfico 1. Conflictos

Como podemos ver en el gráfico, hay 6 personas que nos han dicho que si que se dan conflictos en el colegio, estas personas son los tutores de tercer ciclo y monitores de comedor.

Hay 22 que contestan que no se dan muchos conflictos, justificando que si se dan es por cuestiones típicas de la edad, en edades más tempranas; y dos personas que responden que depende de la situación, con la peculiaridad de que ambas son especialistas de inglés y lo podemos justificar con que pasan menos tiempos con los alumnos.

Al analizar los resultados obtenidos (Gráfico 2), y con la preconcepción de que la mayoría nos contestaría positivamente, nos ha sorprendido ver los pocos resultados afirmativos y por tanto no cumple la hipótesis planteada.

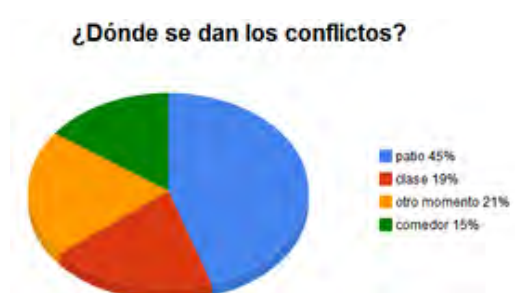


Gráfico 2. Momentos en los que se dan conflictos

Por lo que podemos observar los momentos en los que suelen aparecer mayores conflictos son a la hora del patio como la vuelta a clase, por las tardes que es cuando suelen estar más cansados y a las horas en las que suelen estar menos controlados, como es el comedor.

Sobre las causas que desencadenan estos conflictos se destacan: en infantil principalmente se dan por motivos de compartir; y en primaria los conflictos suelen aparecer por las normas en el juego (dejar o no dejar jugar) y porque los alumnos son muy competitivos.

Como se puede apreciar en el gráfico que se presenta a continuación (Gráfico 3) suelen ser siempre los mismos alumnos los causantes de estos conflictos, profesionales reflejan que en las etapas de infantil no se aprecian conflictos en años anteriores mientras que en los estudiantes de primaria si que se aprecian conflictos en cursos anteriores.



Gráfico 3. Continuidad de los alumnos causantes de los conflictos

Además, normalmente estos conflictos se dan entre alumnos de la misma clase. Sin embargo, hay muchos profesores que no contestan a esta pregunta mientras que los especialistas del comedor y el conserje reflejan que estos conflictos aparecen en cualquier momento y se dan entre alumnos de las diferentes aulas y edades.

Con el fin de solucionar los conflictos aparecidos en el aula, los docentes llevan a cabo una serie de técnicas. Estas se muestran en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 1. ¿Cómo solucionan los conflictos?

¿Cómo solucionan los conflictos?	
Infantil	Primaria
Asambleas por la mañana Dialogando Dejándoles sin jugar Solución inmediata	Técnicas de resolución de problemas (representando la problemática y buscando una solución mejor Dialogar Castigos negativos Si el conflicto surgido es grave, ponerse en contacto con la familia Castigos inmediatos

Por otro lado, los profesores afirman utilizar diversas técnicas de convivencia dentro del aula con el fin de evitar estos conflictos.

Tabla 2. Técnicas para evitar conflictos

Técnicas para evitar conflictos	
Infantil	Primaria
Respeto hacia los demás. Contar cuentos que ayuden a prevenir esos conflictos.	Distribuir a los alumnos en el aula de manera que estén los más tranquilos y revoltosos todos juntos. Leer normas de convivencia en voz alta. Recordar las normas de clase trabajando cada mes un lema cuyo tema sea la convivencia y el respeto. No utiliza estrategias como tal, sino que mantiene a los alumnos ocupados. Técnicas de modificación de conductas mediante economía de fichas y recompensas positivas Recordar las normas y reforzar los comportamientos positivos. Refuerzo positivo. Crear un clima de buena relación personal, empatía.

En cuanto a la implicación de los familiares en el ámbito escolar con respecto a este tema y concretamente hacia los problemas que se les puedan plantear a sus hijos, normalmente se suele informar a las familias de esto. En este caso son los padres de los alumnos de educación infantil los que tienen más predisposición para concretar citas y los que se



involucran, mientras que los padres de primaria no muestran tanto interés.

A pesar de los conflictos que se puedan dar en una determinada clase con el tutor correspondiente, en infantil estas situaciones no tienen lugar fuera del contexto de la propia clase puesto que los alumnos no tienen contacto con otro profesor, aunque ocasionalmente pueden aparecer en educación física. Por lo que respecta a primaria, si que se suelen dar conflictos fuera del alcance del tutor y esto generalmente se da en las áreas de música, educación física e inglés.

En general los alumnos del centro tienen presente las normas de convivencia puesto que en las diferentes aulas y pasillos cuentan con tablas o carteles que han creado ellos mismos, en los que se les recuerda la importancia de la misma.

VI. Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta el contexto y las características del centro en el que vamos a basar nuestro proyecto de innovación, hemos analizado las posibles dificultades que nos puedan surgir durante la puesta en práctica.

La primera dificultad que debemos tener en cuenta es la posible no colaboración de los alumnos a la hora de realizar las actividades. En esta misma línea también podemos considerar que algunos de los docentes y no docentes del centro no muestren interés y por tanto se muestren reticentes o a la hora de poner en práctica las estrategias que aportemos. Otra de las dificultades que debemos tener en cuenta es que las familias no se muestren colaborativas con el proyecto y se involucren a la hora de extrapolar los valores en el ámbito familiar.

Haciendo referencia a los siete pecados capitales de Jaume Carbonell (2002), decir que, de los posibles factores que afectan a los procesos de innovación, en nuestro caso en particular y en el contexto de nuestro centro, podemos salvaguardar: la formación del profesorado, ya que las actividades no necesitan una formación específica; la falta de un clima de confianza y consenso ya que en cuanto a las relaciones interpersonales de los docentes creemos que no hay problemas también porque en la entrevista con la directora donde nos comentó sus necesidades, la primera que nos mencionó fue los problemas de convivencia, por lo que creemos que los docentes no serán reticentes a las actividades ya que están enfocadas para mejorar el clima de las aulas y del colegio en general; sobre la intensificación del trabajo docente y el control burocrático ya que pensamos que como docentes y aunque los cambios actuales están mermando las identidades de los mismos, llevan a cabo su trabajo sin dejar que el control externo influya en el aprendizaje de los alumnos ya que también son víctimas de los cambios; y en la falta de apoyos de la administración educativa ya que los materiales necesarios no son más que los básicos que encontramos en las aulas.

Por otro lado, encontramos las que posiblemente nos influyan a la hora de poner en práctica el proyecto como son: la inercia institucional,



ya que en ocasiones romper las rutinas y la continuidad causa cambios y en ocasiones los profesores se niegan a ello, aunque podríamos solventarlo ya que nuestras actividades son aptas para todos los niveles, no llevan demasiado tiempo, y no causan demasiados cambios ya que no están temporalizadas en un horario en concreto; el individualismo, ya que cada maestro utiliza en su aula una metodología específica y no están unificados, pero podríamos salvaguardarlo ya que hay unas normas generales en el centro pero cada cual en su aula puede llevar a cabo las actividades modificándolas y adaptándolas a las necesidades de los alumnos, a sus características y a la propia metodología de los maestros; y por último, el corporativismo porque en cuanto a la relación con las familias, ya que hemos podido ver que no tienen mucho contacto con el colegio, por lo que hemos desarrollado unas actividades centradas en las familias y que se pueden llevar a cabo a parte de las desarrolladas para el colegio, considerando que son actividades que son beneficiosas para sus hijos y que quieren la mejor formación y que desarrollen valores acorde que mejoren sus relaciones interpersonales y por tanto, su vida personal y escolar.

VII. Bibliografía

- ACOSTA MESAS, ALBERTO. (2008) *EDUCACIÓN EMOCIONAL Y CONVIVENCIA EN EL AULA*. MADRID: SECRETARÍA GENERAL. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES
- CONTRERAS, J. (1994). *ENSEÑANZA, CURRÍCULUM Y PROFESORADO*. MADRID: AKAL
- CEREZO, F. (2001). *LA VIOLENCIA EN LAS AULAS. ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN*. MADRID: PIRÁMIDE.
- FERNÁNDEZ, I. (2001). *PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS*. MADRID: NARCEA.
- GÓMEZ, M^a. T^a., MIR, V., SERRATS, M^a. G. (1990). *PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA. TÉCNICAS PARA LOGRAR UN CLIMA FAVORABLE EN LA CLASE*. MADRID: NARCEA.
- INFANTE, E., MARÍN, M., PÉREZ, A. (2002). *PROCESOS PSICOSOCIALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS. AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA JUVENIL EN CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS*. MADRID: PIRÁMIDE.
- JHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1999). *COMO REDUCIR LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS*. BUENOS AIRES: PAIDÓS.
- ORTEGA, P.; MINGUEZ, R.; SAURA, P. (2003). *CONFLICTOS EN LAS AULAS. PROPUESTAS EDUCATIVAS*. BARCELONA: ARIEL.
- SERRANO, A. (2006). *ACOSO Y VIOLENCIA EN LAS AULAS. CÓMO DETECTAR, PREVENIR Y RESOLVER EL BULLYING*. BARCELONA: ARIEL.
- TORREGO, J. C. (2000). *MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS*.

MANUAL PARA LA FORMACIÓN DE MEDIADORES. MADRID: NARCEA.

TORREGO, J.C. (2008). *EL PLAN DE CONVIVENCIA. FUNDAMENTOS Y RECURSOS PARA SU ELABORACIÓN Y DESARROLLO. MADRID: ALIANZA.*

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2000). *RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO. PROGRAMA PARA BACHILLERATO Y ED. SECUNDARIA. TOMO I. BILBAO: MENSAJERO.*

VAELLO, J. (2011). *CÓMO DAR CLASE A LOS QUE NO QUIEREN. BARCELONA: GRAÓ.*

874



VIII. Anexos

875

**Cuestionario para tutores**

Curso/Nivel:

Número de alumn@s:

Género:

Edad:

Años de experiencia:

- ¿Se dan muchos conflictos dentro del aula?

____ Si ____ No

- ¿En qué momentos suelen aparecer?

- ¿Cuáles suelen ser las causas?

- ¿Suelen ser siempre los mismos alumnos los causantes del conflicto?

____ Si ____ No

- ¿Sabe si en cursos anteriores también se daban estos conflictos?

____ Si ____ No

- ¿Suelen ser entre alumnos de la misma clase o con otras clases?

____ Si ____ No

- Si es así ¿Con alumnos más mayores o más pequeños?

- ¿Cómo soluciona los conflictos surgidos?

- ¿Utiliza alguna técnica de convivencia determinada dentro del aula, sin la necesidad de que haya habido un conflicto, para evitarlos?

- ¿Se ha entrevistado con los familiares para informar de los conflictos?

____ Si ____ No

- ¿Las familias tienen predisposición para concertar citas?

____ Si ____ No

- ¿Las familias se involucran en la resolución de los mismos?

____ Si ____ No



- ¿Sabes si los conflictos de su clase se dan también con el resto de docentes?
____ Si ____ No

- Si es así, ¿En qué áreas son más frecuente?

- ¿Los alumnos tienen las normas de convivencia presentes (tabla de normas)?
____ Si ____ No

Cuestionario para especialistas y personal no docente

Especialidad/función:

Género:

Edad:

Años de experiencia:

- ¿Se dan muchos conflictos dentro de su aula?
____ Si ____ No

- ¿En qué momentos suelen aparecer?

- ¿Cuáles suelen ser las causas?

- ¿Suelen ser siempre los mismos alumnos los causantes del conflicto?
____ Si ____ No

- ¿En qué edades suelen darse más conflictos?

- ¿Suelen ser entre alumnos de la misma clase o con otras clases?

- Si es así ¿Con alumnos más mayores o más pequeños?

- ¿Cómo soluciona los conflictos surgidos?

- ¿Utiliza alguna técnica de convivencia determinada dentro del aula, sin la necesidad de que haya habido un conflicto, para evitarlos?

- ¿Existe algún proyecto para la resolución de conflictos dentro del centro?
___ Si ___ No
- ¿Se ha entrevistado con los familiares para informar de los conflictos?
___ Si ___ No
- ¿Las familias tienen predisposición para concertar citas?
___ Si ___ No
- ¿Las familias se involucran en la resolución de los mismos?
___ Si ___ No
- ¿Los alumnos tienen las normas de convivencia presentes (tabla de normas)?
___ Si ___ No



Técnicas y métodos para controlar el estrés docente

María Barreda Monforte
mariabarreda_@hotmail.com
Azahara Catalán González
azaharacatalan@hotmail.com

I. Resumen

880



En esta sociedad cambiante el maestro sufre una pérdida de reconocimiento social junto con un cambio en el rol del papel docente. La docencia en una sociedad compleja, plural y dinámica como es la nuestra es cada vez más difícil y problemática.

Además de esto, la fatiga mental, la complejidad de la tarea, las expectativas que genera, el equilibrio, las cualidades personales que requiere y las situaciones de impotencia que se viven, sitúan a la profesión docente entre las 10 profesiones más estresantes según *"El Instituto de Ciencias y Tecnología de la Universidad de Manchester (1996)"*. Y no sólo eso, sino que datos sobre las bajas por estrés laboral docente obtenidos en la Comunidad Valenciana desde el curso 1982 hasta el curso 1999, reflejan que cada vez aumenta el número de bajas docentes debido al estrés. Por ello, dado que el estrés no influye únicamente en el docente sino que también repercute en su labor, en el rendimiento de su alumnado y en el clima del centro, creemos que es necesario ofrecer a los docentes la formación necesaria para provocar un cambio en su forma de afrontar las situaciones estresantes.

Para conocer cómo afecta el estrés en los docentes, se realizó un análisis a una muestra de 23 docentes de un colegio público del Grao de Castellón. A éstos se le administró un cuestionario compuesto por 30 ítems, los cuales recogían información sobre el estrés y su formación. Una vez analizados los resultados obtenidos en dicho cuestionario, se observa la necesidad de tratar este tema en los contextos escolares ya que repercute en todos los niveles del docente (personal, profesional...) y del alumnado. A raíz de los resultados se diseña un programa formativo cuyo objetivo sea trabajar y tratar este tema con los docentes para que adquieran el apoyo emocional, las habilidades y las capacidades necesarias para enfrentarse a las situaciones estresantes.

Palabras clave: estrés docente, escuela, formación, programa y prevención.

II. Introducción

En los últimos años se han realizado diversas reformas educativas (LOGSE, LOCE, LOE) que conllevan cambios de estructura, currículum, criterios de evaluación, cambio en las características del alumnado... A todo ello se suma que, en el momento actual, los docentes están sometidos a grandes presiones en su trabajo por múltiples causas, y estas tensiones les afectan negativamente tanto en su vida laboral como personal, convirtiéndose en una de las causas más frecuentes de las bajas profesionales por enfermedad.

El estrés excesivo y la amenaza en el entorno escolar pueden ser las principales causantes de un bajo rendimiento profesional ya que el estrés debilita nuestras capacidades sociales, emocionales, cognitivas... Un docente estresado tendrá dificultades para transmitir sus conocimientos eficazmente, es decir, su salud psicológica y laboral afectará directamente a la calidad de sus enseñanzas. Además, los docentes a parte de las dificultades y conflictos normales de cualquier persona, se enfrentan a un número elevado de alumnos, a la desmotivación, el desinterés y los conflictos y problemas de conducta. Su sensación de estrés se puede ver aumentada por la investigación, la innovación y la exigencia de calidad que actualmente se demanda. Por tanto, se hace necesario comprobar si los docentes presentan síntomas de estrés para posteriormente enseñarles técnicas con las que aprendan a manejarlo y regularlo.

Para ello, deberemos tener claro que es el estrés. El concepto de estrés implica al menos cuatro factores: presencia de una situación o acontecimiento identificable, dicho acontecimiento es capaz de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo. Este equilibrio se refleja en un estado de activación marcado por una serie de consecuencias para la persona de tipo neurofisiológico, cognitivo y emocional y estos cambios, a su vez, perturban la adaptación de las personas (Trianes, 2002).

Según Kyriacou y Sutcliffe (1978), el estrés del profesor se define como “aquella experiencia de emociones negativas y desagradables, tales como enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo, que resultan de algún aspecto de su trabajo y que van acompañadas de cambios fisiológicos y bioquímicos”.

Después de analizar estas definiciones entendemos que el estrés laboral docente puede estar generado por:

- Una respuesta ante las presiones o tensiones a las que se ve sometido el profesional.
- Un estímulo que alerta de situaciones indeseadas.
- Un desequilibrio entre las exigencias del puesto de trabajo y las capacidades individuales.

Respecto a los agentes estresores, éstos han sido estudiados por numerosos autores entre los que destacan los estudios de Jenkins y Calhoun (1991) quienes afirman que la sobrecarga laboral, las insuficientes satisfacciones en el trabajo, los conflictos interpersonales, las expectativas irreales y los sentimientos de inadecuación son las principales causas que provocan el estrés docente. Pero no podemos generalizar las causas del estrés docente puesto que los orígenes de éste no siempre son los mismos sino que son muy variados ya que tienden a cambiar de unos contextos a otros.

Por todo ello, ya que el docente es un modelo que proyecta sobre sus alumnos, no sólo sus conocimientos sino también su propia forma de ser, su filosofía de la vida, sus valores y actitudes y sus estados de ánimo hemos decidido investigar sobre las repercusiones que el estrés tiene en la vida laboral y personal de los docentes y sobre la importancia de las acciones preventivas. Éstas pueden evitar la generación de estrés entre el profesorado. Este hecho contribuye a la mejora de la situación laboral de los profesionales y reduce así el número de incapacidades temporales que sufren los docentes motivadas por esta circunstancia ya que el problema se encuentra en la falta de respuestas eficaces por parte de la administración para minimizar y prevenir este fenómeno.

III. Objetivos

Generales

El objetivo de esta investigación es comprobar si los docentes a los cuales se les administra el cuestionario presentan síntomas de estrés o tienen la necesidad de ser asesorados sobre ello y a partir de sus intereses y necesidades crear un programa formativo.

Específicos

- Fomentar la formación docente.
- Fomentar el autoconocimiento de los docentes.
- Prevenir el estrés docente.
- Partir de las necesidades del centro.
- Fomentar la autoconfianza docente.
- Crear un clima agradable en el centro.
- Mejorar las relaciones de los miembros de la comunidad educativa.

IV. Material y método

Para investigar sobre este tema hemos realizado un cuasi experimento a través de una encuesta transversal para recoger información utilizando un cuestionario compuesto por unos ítems de identificación iniciales y por ítems cerrados. En Los ítems cerrados hemos utilizado una escala de categorías basada en la escala tipo Likert (con 5 posibles opciones) que pretende medir la actitud de los docentes hacia el estrés laboral y la importancia de formarse en su control y manejo. La muestra a la que se le administró fue de 23 docentes de un colegio público del Grao de Castelló.

El tipo de muestreo de nuestra investigación es no probabilístico ya que la muestra no es aleatoria y por tanto, los resultados no son generalizables. Además, se trata de un muestreo no probabilístico fortuito o accidental

ya que el cuestionario fue contestado por los docentes del centro que quisieron hacerlo de forma voluntaria.

883

A continuación, mostramos el cuestionario administrado a los docentes del centro utilizado para detectar los índices de estrés laboral que presentan. Esta compuesto por 30 ítems y como ya hemos mencionado antes utiliza una escala de categorías basada en la escala tipo Likert donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 muy de acuerdo.



Tabla 1. Instrumento utilizado en la investigación. Cuestionario

1. A menudo, me siento bloqueado cuando realizo mi trabajo.	1	2	3	4	5
2. Creo que el salario que percibo es bajo en relación al esfuerzo que realizo.	1	2	3	4	5
3. Considero que la imagen pública de la profesión docente es negativa.	1	2	3	4	5
4. La relación con las familias es conflictiva.	1	2	3	4	5
5. Los padres <u>no</u> se implican en la educación de sus hijos.	1	2	3	4	5
6. En ocasiones, siento que mis alumnos no me respetan.	1	2	3	4	5
7. A veces creo que es imposible producir cambios positivos en la actitud de mis alumnos.	1	2	3	4	5
8. La sociedad me somete a grandes presiones.	1	2	3	4	5
9. Considero que la administración <u>no</u> nos dota de servicios y apoyo.	1	2	3	4	5
10. La relación con mis compañeros es insatisfactoria.	1	2	3	4	5
11. Las ideas innovadoras <u>no</u> son apoyadas desde la administración.	1	2	3	4	5
12. En general, <u>no</u> estoy satisfecho con los resultados de mi trabajo.	1	2	3	4	5
13. Mi opinión <u>no</u> suele ser escuchada por el equipo directivo.	1	2	3	4	5
14. <u>No</u> se me informa de las cosas importantes que ocurren en el centro.	1	2	3	4	5
15. Si tuviera que decidir de nuevo, <u>no</u> volvería a ser profesor/a.	1	2	3	4	5
16. Los continuos cambios y reformas educativas me crean situación de ansiedad.	1	2	3	4	5
17. Me provoca angustia pensar en cómo la actual situación económica repercute sobre la educación.	1	2	3	4	5
18. El trabajo que realizo fuera de la escuela es una carga.	1	2	3	4	5
19. Mi profesión está afectando negativamente a mis relaciones fuera del trabajo.	1	2	3	4	5
20. Mis compañeros/as y yo <u>no</u> tenemos tiempo para reunirnos e intercambiar opiniones.	1	2	3	4	5
21. A veces no tengo suficientemente claro cuáles son mis funciones en mi trabajo.	1	2	3	4	5
22. Siento intranquilidad acerca de mi futuro profesional.	1	2	3	4	5
23. Son comunes las tareas aburridas o monótonas.	1	2	3	4	5
24. En ocasiones, mi trabajo se realiza en condiciones de presión de tiempo.	1	2	3	4	5
25. Siento que mi trabajo <u>no</u> me reporta satisfacción personal.	1	2	3	4	5
26. Considero innecesario recibir formación sobre cómo controlar mi estrés.	1	2	3	4	5
27. <u>No</u> dispongo de los recursos necesarios para controlar situaciones adversas en el aula.	1	2	3	4	5
28. El centro <u>no</u> se preocupa por el estrés de los miembros de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
29. <u>No</u> me preocupo por formarme en el control de las situaciones que me provocan estrés.	1	2	3	4	5
30. Me siento indefenso y perdido ante situaciones estresantes.	1	2	3	4	5



Los participantes de la investigación son los 23 docentes que ejercen su docencia en uno de los colegios públicos del Grao de Castellón. De los 23 docentes participantes, 13 imparten clases de educación Primaria, 6 de educación Infantil y 4 son especialistas. El 21,7% de estas personas son hombres y el 78,3% mujeres. En lo que se refiere a datos por edades un 38,1% de los docentes del centro tiene entre 24 y 35 años, un 33,3 % entre 35 y 50 años y un 28,6% tiene más de 50 años, por lo que podemos decir que en general, el centro cuenta con una mayoría de jóvenes docentes. Un 52,2% de los 23 docentes tienen hijos y un 47,8% de ellos no tiene. En cuanto al nivel de enseñanza que imparten un 62% da clases en Primaria, un 19% en Infantil y otro 19 % son especialistas. Además un 52% de los docentes lleva entre uno y diez años ejerciendo la docencia, un 22% entre once y veinte años y un 26% lleva más de veinte años trabajando como docente. Por último, un 23,8% de ellos son interinos en el centro y un 76,2% son definitivos en el centro, en lo que se refiere a su situación laboral actual.

Además, cabe decir que este proyecto de investigación cuenta con beneficiarios indirectos, que son los 270 alumnos escolarizados en el centro; 71 son alumnos de educación Infantil (2º ciclo) y 199 de educación Primaria. Éstos son beneficiarios indirectos ya que los profesores/as les transmitirán su necesidad de formarse en el control del estrés a través de diferentes actividades, juegos, actitudes, ejemplos y modelos de las técnicas y métodos aprendidos

Por otro lado, también son beneficiarias indirectas las familias y el resto de la comunidad educativa ya que el hecho de que los docentes aprendan a controlar y minimizar su estrés tendrá repercusiones positivas en las relaciones que éstos establecen con las familias y con el resto de la comunidad educativa.

De esta manera, se conseguirá una mejora del clima del centro, puesto que los integrantes del colegio son todas las personas que directa o indirectamente guardan relación con él. Por tanto, la actitud positiva que los docentes adquirirán beneficiará a todos los miembros del entorno docente.

El procedimiento que llevamos a cabo en la investigación fue el siguiente. En primer lugar, localizamos un centro del Grao de Castellón que sintió curiosidad por nuestra actitud investigadora e innovadora y nos permitió realizar un proyecto de investigación partiendo de las necesidades de su centro. Como hemos mencionado anteriormente, decidimos enfocar nuestra investigación sobre el estrés docente. Por tanto, durante unas semanas construimos un cuestionario compuesto por 30 ítems, los cuales, nos ofrecían información sobre síntomas de estrés y la necesidad de formación en el control de éste. Realizado el cuestionario, lo llevamos al colegio para que los docentes que quisieran participar en la investigación los respondieran con la mayor sinceridad posible. Al cabo

de 2 o 3 semanas recogimos dichos cuestionarios ya rellenados por los docentes, por lo que ya teníamos una muestra de 23 docentes para comenzar a llevar a cabo nuestra investigación. El paso siguiente fue analizar las características de cada uno de los cuestionarios, de este análisis obtuvimos los resultados que se mencionan en el siguiente apartado.

El tiempo transcurrido para llevar a cabo toda la investigación fue de aproximadamente 6 meses, incluyendo tanto la detección de las necesidades del centro a través del cuestionario como la realización de un proyecto de formación docente para dar respuesta a esas necesidades.

V. Resultados

Los resultados obtenidos después de analizar cada uno de los cuestionarios, los obtuvimos sumando la puntuación de los 30 ítems y teniendo en cuenta que la máxima puntuación que se podía alcanzar era de 150. Por tanto, una puntuación igual o superior a 75 muestra a un docente con síntomas de estrés, mientras que, una puntuación inferior a 75 muestra a un docente sin estos síntomas.

Tras este análisis hemos detectado que a nivel general se obtienen los datos que muestra la siguiente figura:



Figura 1. Porcentajes docentes que sufren estrés laboral

Esta figura muestra que el 56% de los docentes presentan síntomas de estrés, mientras que el 44% restante no presenta dichos síntomas. Por lo tanto, podemos interpretar estos resultados como que sí que existen algunos síntomas de estrés pero no son unas puntuaciones muy altas, por lo que no podemos considerar que el centro tenga grandes problemas debido a este tema. Pero sí que hemos detectado que la gran mayoría de los docentes tienen inquietudes por formarse en el tratamiento del estrés

y les preocupa cómo afrontarlo y cómo éste repercute en el rendimiento de su alumnado.

Por ello, aprovecharemos esos datos para partir de ahí a la hora de realizar nuestra investigación. Las figuras siguientes muestran los resultados de 3 ítems concretos del cuestionario realizado. Nos hemos centrado para realizar nuestro proyecto en los datos que muestran las siguientes figuras ya que son de vital importancia porque nos dan información sobre la necesidad que existe en el centro: la formación docente para afrontar y prevenir situaciones de estrés.



Figura 2. Necesidad de recibir información sobre cómo los docentes pueden controlar su estrés

Esta figura nos muestra que de los 23 docentes que han realizado el cuestionario, 20 creen necesario recibir información sobre cómo controlar su propio estrés, 3 están indecisos y sólo uno responde que cree que es innecesario recibir información. Por tanto, estos resultados nos muestran que la mayoría de los docentes creen que es necesario formarse en este tema por lo que de ahí surge la necesidad de diseñar un programa formativo para los docentes.

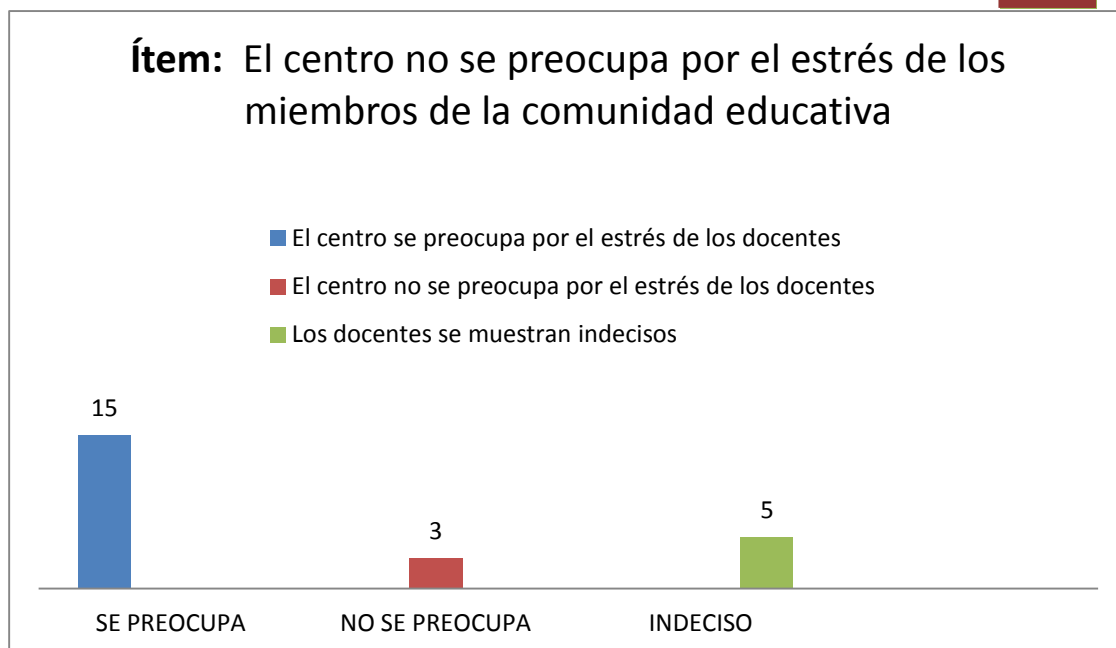


Figura 3. Preocupación por parte del centro del estrés que sufren los docentes

Esta figura nos muestra que 15 de los 23 docentes opina que el centro en el que trabajan se preocupa por el estrés de los miembros de la comunidad educativa, 3 de ellos opinan que no se preocupan y 5 se muestran indecisos al contestar este ítem.

Estos datos nos muestran que el colegio se preocupa por la formación de sus docentes en todos sus aspectos y concretamente en el tema en que se desarrollará nuestro proyecto.

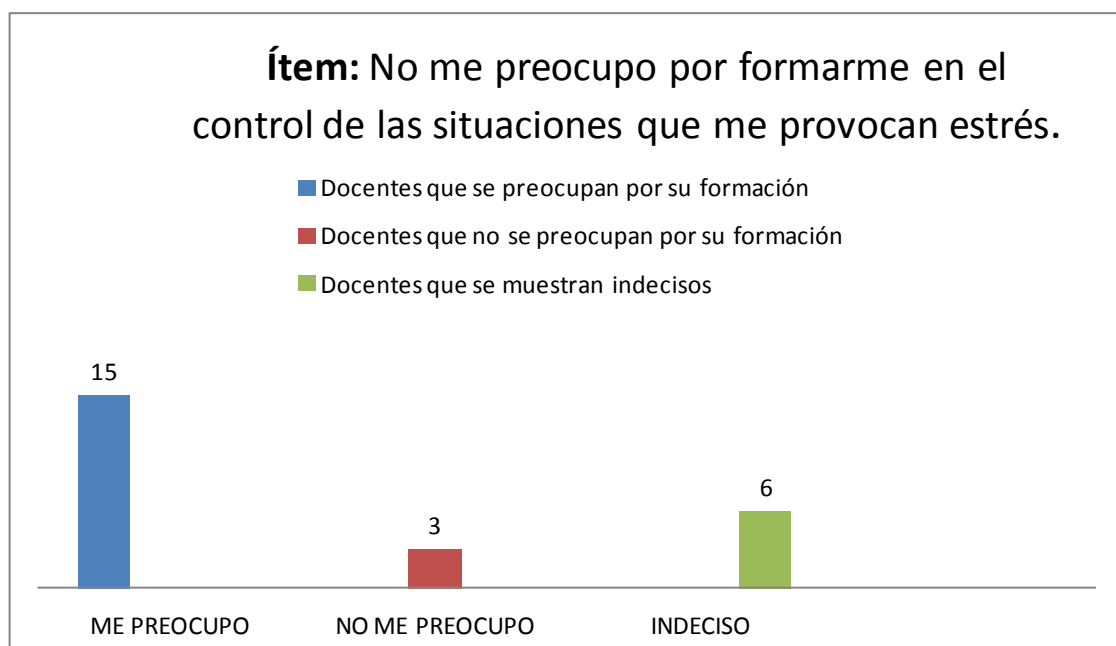


Figura 4. Preocupación del docente por formarse en el control de las situaciones estresantes

Esta figura nos muestra que de los 23 docentes, 15 se preocupan por su formación en el control de las situaciones de estrés, 6 se muestran indecisos al responder el ítem y 3 no se preocupan por su formación. Estos resultados nos muestran que la mayoría de los docentes se preocupan por su continua formación, en concreto en el control del estrés.

Por lo tanto, tras el análisis de los resultados obtenidos partimos de que es necesario tratar este tema en los contextos escolares ya que repercute en el rendimiento laboral de los docentes, en su estado psicológico, personal y emocional, en las relaciones con sus compañeros y alumnos, en el rendimiento académico de sus alumnos y en el clima del centro.

Por ello, para dar respuesta a las necesidades detectadas en el centro consideramos importante crear un programa formativo cuyo objetivo sea prevenir el estrés docente mejorando así la práctica educativa. Adquiriendo y llevando a la práctica las habilidades vinculadas a la gestión y manejo del estrés, necesarias para minimizar los efectos de éste y mejorar la calidad de la educación.

Más concretamente, nuestro proyecto de innovación partirá de ofrecer a los docentes información, técnicas y recursos para saber cómo controlar y afrontar su propio estrés y cómo transmitir y trabajar estos conocimientos con sus alumnos en el aula. Ya que tal y cómo se observa en las últimas figuras, los docentes creen que es necesario recibir información y formarse para saber afrontar las situaciones de estrés que se les presenten.

VI. Discusión y conclusiones

Como hemos mencionado anteriormente, los resultados obtenidos no muestran datos significativos de síntomas de estrés en los docentes, pero sí que se obtienen datos significativos en cuanto a la formación en éste.

Por tanto, partiendo de las necesidades del centro obtenidas a través del cuestionario y de la demanda de los docentes, nuestro proyecto de investigación se centrará en el diseño de un programa formativo donde trabajar con los docentes el control y enfrentamiento del estrés.

En éste pretendemos transmitirles la importancia que tiene trabajar el control del estrés y mostrarles las graves repercusiones que éste tiene sobre su vida laboral, personal y social así cómo sobre las personas que están a su alrededor, compañeros, alumnos, familiares, amigos....

El proyecto se compondrá de 9 sesiones con actividades específicas de control de estrés. Pretende conseguir la modificación de algunos aspectos de los componentes de la institución escolar en su conjunto. Por tanto,

incluiremos en éste, procedimientos que lleven a la utilización de materiales curriculares e instrumentos didácticos como soportes para el desarrollo de los contenidos: libros, películas, textos, diapositivas, programas informáticos...

En la siguiente tabla se muestran las diferentes sesiones que se llevarán a cabo junto con los objetivos y contenidos de cada una de ellas.

Tabla2. Sesiones específicas del proyecto

SESIONES	OBJETIVOS	CONTENIDOS
1) Introducción a la finalidad del proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la finalidad del proyecto. - Aprender los conceptos básicos sobre el estrés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario inicial. - Concepto de estrés. - Causas del estrés. - Consecuencias del estrés.
2) Potenciación de la autoestima a través de técnicas de autocontrol.	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar el nivel de autoestima. - Potenciar una imagen positiva de sí mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de autoestima. - Análisis de textos sobre la autoestima. - Ejercicios y consejos para mejorar su autoestima.
3) Técnicas de meditación y relajación. Control de la respiración.	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir técnicas y habilidades para mejorar su relajación muscular. - Aprender a utilizar dichas técnicas en la vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Beneficios de la relajación. - Posturas básicas del yoga. - Ejercicios de relajación a través de cuentos y actividades.
4) Importancia de la comunicación en el centro educativo. 10 formas de combatir el estrés.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los beneficios de la comunicación. - Aprender estrategias de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Beneficios de la comunicación. - Concepto de comunicación. - Ejercicios sobre habilidades para la comunicación. - Consejos para combatir el estrés.
5) Risoterapia.	<ul style="list-style-type: none"> - Liberar los mecanismos bloqueados del saludable hábito de reír. - Fomentar la comunicación y confianza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de risoterapia. - Beneficios de la risoterapia. - Actividades prácticas de risoterapia.
6) ¿Cómo planificar nuestro tiempo libre para evitar el estrés? Repercusiones de éste.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a planificar el tiempo libre para reducir el estrés. - Conocer las repercusiones que éste tiene en las diferentes facetas de la vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre la planificación del tiempo libre. - Puesta en práctica de la técnica de Cesareo Amescua (1999). - Estrategias para planificar el tiempo libre.
7) Técnicas de relajación en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender diferentes técnicas para aplicar después en el aula. - Conocer los beneficios de la relajación en el aula. - Reflexionar sobre los beneficios de la relajación en el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Beneficios de la relajación en el aula. - Actividades de relajación a través de cuentos y ejercicios sencillos y de fácil comprensión.

8) Técnicas de control para el alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender diferentes técnicas de control para aplicar con el alumnado. - Aprender a controlar la ansiedad y estrés del alumnado a través de distintas técnicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento teórico de dos de las técnicas más utilizadas: Técnica del Control de la ira de Hugues (1988) y Técnica de la tortuga de Schneider y Robin (1990). - Puesta en práctica de la técnica de control de la ira de Hugues (1988).
9) Reflexionamos juntos.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre todos los conocimientos adquiridos a lo largo del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario final - Consenso en los aprendizajes. - Reflexión individual. - Influencia de los aprendizajes en la vida cotidiana. - Reflexión colectiva.

890



Pretendemos con todo ello, realizar innovaciones que afecten a los valores, concepciones, creencias, normas y sentimientos tanto de los docentes como del resto de la comunidad. Por ello nuestra innovación afectará directamente al propio comportamiento individual del docente, en el ámbito de su propia clase, pero también pretendemos que sus efectos se extiendan a sus propios alumnos, implicando al conjunto de la comunidad educativa.

VII. Bibliografía

BENÍTEZ GRANDE-CABALLERO, L. J. (2011): *El mejoramiento del alumnado y del grupo a través de la relajación en el aula*, Visión Libros, Madrid.

CAVA, M. J y G. MUSITU, (2000): *La potenciación de la autoestima en la escuela*, Paidós, Barcelona.

GÓMEZ PÉREZ, L. y J. CARRASCOSA OLTRA, (2000): *Prevención del estrés profesional docente*, Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, Servicio de formación del profesorado, Valencia.

LAZARUS, R. S. y S. FOLKMAN, (1986): *Estrés y procesos cognitivos*, Martínez Roca, Barcelona.

MORENO GUIMÉNEZ, B. y otros (eds.) (2006): *La evaluación del estrés y el burnout del profesorado CBP-R*, Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones.

PAGÈS BERGÈS, E. y A. REÑÉ TEULÉ (2008): *Cómo ser docente y no morir en el intento: técnicas de concentración y relajación en el aula*, Graó, Barcelona.

SALAZAR CHAVARRÍA, L. (2009): *Pautas activas y técnicas de relajación para aplicar dentro del aula*, IX Congreso Nacional de Ciencias, Costa Rica.

TRALLERO, C. (2006): *Tratamiento del Estrés Docente y prevención del Burnout con Musicoterapia Autorrealizadora*, Publicaciones de la Universidad de Barcelona, Universidad de Barcelona.

TRAVERS, C. J. (1997): *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*, Paidós, Barcelona.

891





Les emocions a l'Educació Infantil Detecció de necessitats

Sofia Bort Pastor
al106910@uji.es
Ana Gimeno Martínez
al108779@uji.es
Manoli Morales Recio
al118508@uji.es
Clara Renau Escrig
al099848@uji.es

I. Resum

894



Aquesta investigació tracta de les emocions en l'Educació Infantil. El que es pretén és comprovar si el treball de les emocions és suficient i adequat a les escoles, així com demostrar la importància d'aquestes. Per això, hem dissenyat un qüestionari dirigit al professorat que consta de dues parts (una personal i l'altra professional), i que ens dona informació sobre com treballen les seues pròpies emocions i com les treballen amb l'alumnat dintre de l'aula. Aquest es va passar a una mostra composta per tres mestres d'Educació Infantil d'un centre públic de la província de Castelló. Els resultats obtinguts van afirmar la necessitat del treball emocional a les aules, tot i que també es va demostrar l'interès de les docents sobre el tema. A partir d'aquests resultats, es va dissenyar un projecte d'innovació educativa per a intervenir en el treball de les emocions, tant dintre de l'aula amb l'alumnat, com amb les famílies i amb el professorat.

Paraules clau: intel·ligència emocional, Educació Infantil, famílies, alumnat, professorat.

II. Introducció

En l'actualitat, multitud d'estudis universitaris a escala internacional posen de manifest que la intel·ligència emocional és tant important o més que altres tipus d'intel·ligència; fins i tot s'ha arribat a demostrar exhaustivament que les persones que posseeixen un nivell d'intel·ligència emocional major aconseguen tenir més èxit a les seues vides en tots els àmbits.

Degut a la seua importància, vam considerar oportú revistar si es treballava adequadament a les aules d'Educació Infantil, ja que és l'etapa en la qual l'alumnat comença a ser conscient de les emocions i també en què la socialització amb els iguals esdevé un element molt important en el seu desenvolupament. Així, es va fer un qüestionari per analitzar l'educació emocional en una escola concreta de la província de Castelló. Els resultats obtinguts van demostrar que seria necessari realitzar una proposta d'intervenció per a cobrir les necessitats detectades en aquest tema.

Des de l'aula d'Educació Infantil es pot estimular aquest desenvolupament, és a dir, crear les condicions idònies per a que es produeixi el més prompte i de la millor forma possible. Per aconseguir-ho existeixen una sèrie de recomanacions molt eficients, que es poden posar en pràctica, com per exemple: proporcionar un ambient segur, relaxat i motivador, utilitzar consignes i normes clares (que ajuden a què el comportament de l'alumnat s'adeqüi a les demandes de l'entorn), valorar al xiquet/a per tal que es senti capaç davant de la resta i estimular-lo per tal que expressi les seues emocions.

Si portem a terme tots aquests passos a l'aula, estarem contribuint d'una forma senzilla, però a la vega eficaç, a que l'alumnat es desenvolupi afectivament. És aleshores, quan podrem treballar d'una forma més concreta la intel·ligència emocional en les seues diverses vessants o aspectes.

Per aquest motiu, s'ha dissenyat el projecte "Les emocions a l'Educació Infantil" per tal de cobrir les necessitats trobades en l'escola analitzada, i així poder satisfer les mancances trobades en relació a l'educació emocional.

III. Objectius

Demostrada ja la importància de treballar l'educació emocional a l'escola, i en especial a les aules d'Educació Infantil, l'objectiu inicial del present estudi va ser el de comprovar si el treball de les emocions era suficient i adequat a les nostres escoles.

Per això es va passar un qüestionari a l'equip docent d'Educació Infantil, amb el propòsit de conèixer si les tres mestres enquestades treballaven les emocions i/o estaven interesades en treballar-les, tant en l'àmbit personal com en el professional. Dins del primer àmbit, el nostre objectiu era averiguar si tenien suficient informació entorn a la intel·ligència emocional i si la treballaven en el seu dia a dia. D'altra banda, en el segon apartat (que considerem el més important per la nostra investigació), es va pretendre obtenir dades sobre com és el seu treball emocional amb l'alumnat, i conèixer si existeix vinculació entre l'àmbit personal i el professional.

Per tant la nostra hipòtesi d'investigació és que el treball emocional a les aules d'Educació Infantil no és suficient ni adequat per al desenvolupament de l'alumnat.

Partint de l'anàlisi de les necessitats detectades al centre concret, s'ha realitzat un projecte per tal de satisfer-les i també per tal d'apropar el treball de la intel·ligència emocional a tota la comunitat educativa. Per demostrar així que un bon treball de les emocions, millora les relacions interpersonals i intrapersonals de tots els participants.

IV. Material i mètode

Per poder assolir els objectius plantejats, i a partir dels recursos disponibles, els criteris en què ens vam basar per a la selecció de la mostra, van ser que l'escola fos un centre públic, on la llengua vehicular fóra el català, amb diversitat cultural i amb una línia per curs. De tots els que complien aquestes característiques, vam escollir el que ens resultava més proper i accessible. Així doncs, la mostra de la investigació es va



reduir a les tres mestres d'Educació Infantil d'un centre de la província de Castelló.

El primer pas va ser l'elaboració d'un qüestionari adequat i revisat, que ens permetera, partint de la informació proporcionada per les tutores de cadascun dels nivells, assolir l'objectiu ja esmentat: comprovar si el treball de les emocions era suficient i adequat en aquesta escola en concret.

L'instrument d'avaluació elaborat consta de dues parts:

La primera part està formada per vuit preguntes relacionades amb l'àmbit personal, i ens serveix per conèixer més concreta i profundament a les docents estudiades. Així, es demana informació sobre els anys d'experiència, la seua formació (si alguna vegada han realitzat cursos per tractar les emocions amb l'alumnat a l'aula), la metodologia que utilitzen per a solucionar els problemes/conflictes en la seua vida, i les seues capacitats (si saben canalitzar les pròpies emocions), etc.

La segona part està composta per dotze preguntes relacionades amb l'àmbit professional i amb l'escola. En aquesta s'intenta saber quines són les diferents formes d'actuació de la mestra a l'aula davant situacions de conflicte (tant amb el seu alumnat com amb les famílies del mateix). A més, també es pretén conèixer el seu interès i predisposició per la millora pel treball de les emocions.

D'aquesta manera, cada pregunta del qüestionari té tres possibles respostes (a, b i c), a més de tenir la possibilitat, segons el tipus de pregunta, de completar la seua resposta o de donar-ne altres de possibles. Cada pregunta té una resposta que puntua 0 punts, una que puntua 1 punt i una que en puntua 2. En el cas de respondre l'opció alternativa, la puntuació dependrà de l'avaluador segons consideri la importància de la resposta donada.

Així doncs, una vegada emplenat el qüestionari, aquest es corregeix i, depenent de la puntuació obtinguda, es poden observar les necessitats i la voluntarietat de treballar la intel·ligència emocional a l'aula d'infantil, així com l'interès mostrat per part de les docents.

Aquesta investigació es va realitzar al tercer trimestre del curs 2011 – 2012, més concretament al mes d'abril, per tal de poder fer una detecció de necessitats i dissenyar el projecte d'intervenció abans de la finalització del curs.

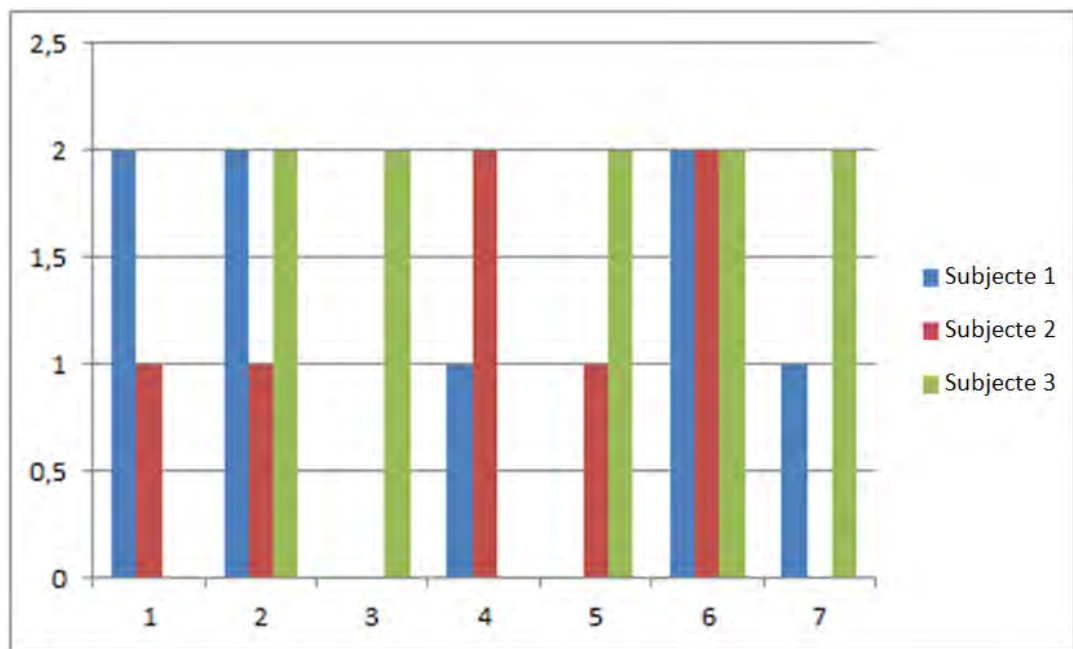
Una vegada recollits els qüestionaris, les puntuacions obtingudes es van organitzar en funció de l'àmbit (personal i professional) i es van representar en diferents gràfics per tal de facilitar la seua comprensió.

V. Resultats

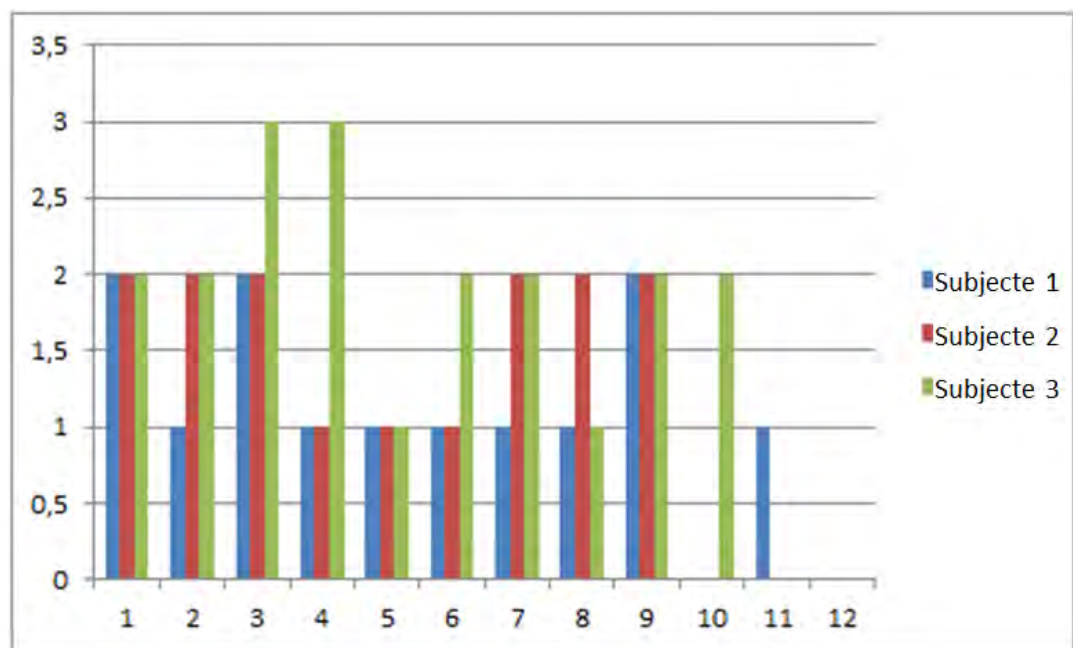
897



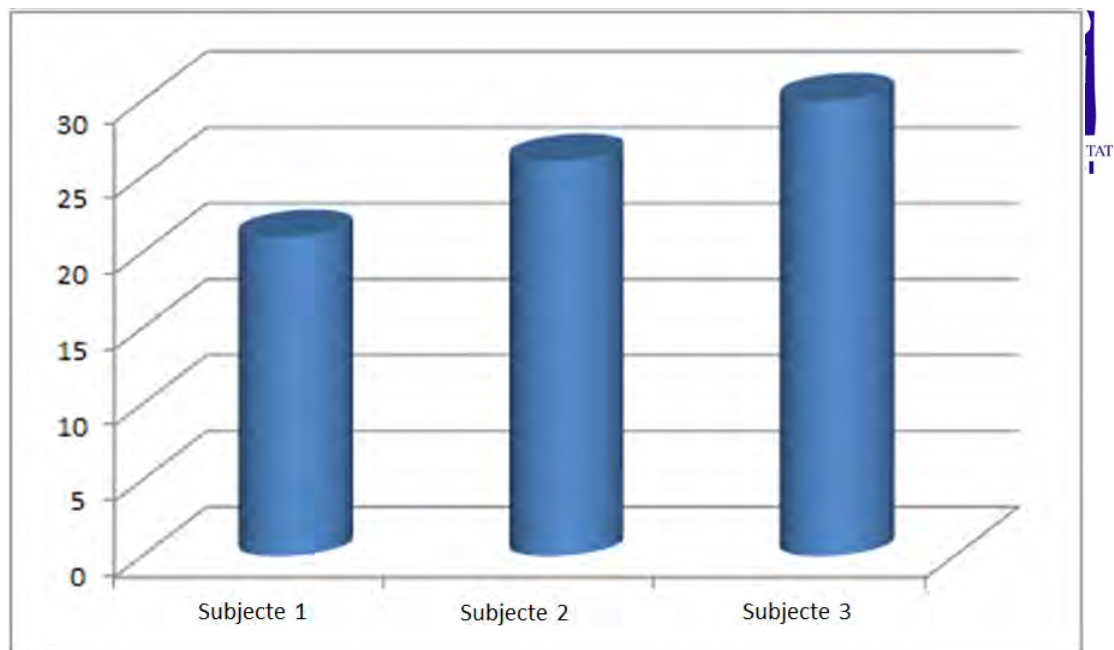
El qüestionari ha sigut emplenat per les tres docents d'Educació Infantil del centre. A continuació, es presenten els resultats obtinguts per cadascuna d'elles, diferenciant els àmbits personal (Gràfic 1) i professional (Gràfic 2). A més, també es pot observar en el Gràfic 3 la comparació entre les puntuacions totals de cada mestra. En les imatges trobem a cada docent representada mitjançant un color. Cal destacar també que quan la puntuació de l'ítem és zero, aquest no apareix representat.



Gràfic 1. Resultats àmbit personal



Gràfic 2. Resultats àmbit professional



Gràfic 3. Comparació de les puntuacions de cadascun dels subjectes

Pel que fa a l'àmbit personal, es pot observar que les tres docents tenen bastants coneixements sobre la intel·ligència emocional. Tot i això, cal destacar alguns aspectes, com per exemple que la docent que apareix representada de color verd, sembla ser la que té més coneixements sobre el tema a nivell personal, però en canvi, mai ha realitzat pràctiques relacionades amb algun tipus de tècnica emocional (ioga, meditació, etc.). Un altre exemple a destacar és l'ítem número 3, relacionat amb la resolució de conflictes amb persones properes, on dos de les tres docents (blau i roig) han demostrat que no prenen la iniciativa a l'hora de solucionar el problema.

Respecte a l'àmbit professional, obtenim uns resultats que mostren la necessitat del treball de les emocions a l'aula. També s'observa com generalment la docent representada en color verd obté més puntuacions en cadascun dels ítems. De fet, és l'única en obtenir la puntuació 3 en dues de les qüestions (ja que s'ha considerat que els seus comentaris addicionals eren suficientment apropiats com per valorar l'ítem d'aquesta forma).

Per destacar algun aspecte concret, cal dir que en la pregunta 12 (on es demanava què fer quan un alumne/a arribe de casa amb expressió de tristesa), dues de les docents han afirmat tractar el tema públicament a classe, mentre que sols una (color verd) ha respost que en primer lloc li preguntaria al xiquet/a què li passava per saber si el tema era adequat per tractar-lo en assemblea.

Les respostes a l'ítem número 18 (com comunicar a les famílies allò que es fa a l'escola) també resulten sorprenents, ja que dues de les tres



docents afirmen que sols es comuniquen amb les famílies mitjançant l'informe de final de trimestre i curs.

Finalment, s'ha de destacar l'ítem número 20, on les tres docents asseguren estar interessades en rebre més informació i formació sobre la intel·ligència emocional i el treball de les emocions amb l'alumnat. Per aquest motiu, es considera necessari i apropiat elaborar un projecte d'innovació sobre les emocions en Educació Infantil, per tal que es pugui dur a terme en aquest centre.

L'última imatge (Gràfic 3) ens mostra les diferències individuals entre les puntuacions totals. En aquesta, es pot observar allò comentat sobre la docent representada de color verd (majors coneixements sobre el tema i millor treball a l'aula) i també podem observar d'una forma més quantitativa la formació i puntuacions de les altres dues mestres.

VI. Discussió i conclusions

Per concloure aquest article, dir que es confirma la nostra hipòtesi d'investigació "el treball emocional a les aules d'Educació Infantil no és suficient, per tant no és l'adequat per al desenvolupament de l'alumnat".

També creiem interessant destacar les dificultats que hem trobat durant la realització de la investigació. En el plantejament inicial, pensàvem fer una comparativa entre dos centres: un en el què es treballaren les emocions i un altre on hi hagués necessitat de fer-ho. Tot i això, ens vam trobar amb què l'escola on es treballen les emocions no ens va proporcionar a temps els qüestionaris resolts, fet que va dificultar l'obtenció de dades i va endarrerir l'elaboració del nostre projecte.

En la fase inicial de recerca, ens vam adonar de la gran quantitat d'informació teòrica que hi ha sobre la intel·ligència emocional, però en canvi, ens va resultar difícil trobar recursos pràctics. Sí existeixen moltes activitats específiques per treballar amb l'alumnat, encara que és més costós trobar metodologies o tècniques més globals per incloure el treball de les emocions en la planificació general del curs. Així mateix, poques vegades es té en compte la formació del professorat i les famílies al voltant del tema. No obstant, seguim apostant per la formació prèvia de totes les persones implicades en l'educació de l'alumne/a per poder ajudar-lo així en la seua pròpia.

Durant la correcció dels qüestionaris i la detecció de necessitats, trobem ítems difícils d'interpretar i puntuar. A nivell de la nostra investigació, ha sigut un qüestionari útil per aconseguir l'objectiu que pretenem, però som conscients que en altres investigacions més profundes o amb una mostra més gran, aquest resultaria molt costós de corregir i interpretar.

Així doncs, a partir dels resultats obtinguts en aquesta investigació, hem realitzat un projecte d'innovació curricular, per tal de cobrir les mancances detectades al centre. El projecte consta de tres parts, una per

treballar les emocions dins de l'aula amb l'alumnat, i les altres dues per oferir recursos tant a les famílies com al personal docent.

Som conscients, però, de que les dades recollides fan referència a tres mestres en concret i que estan condicionades tant per la personalitat de cadascuna com pel seu estil docent. D'aquesta manera, sabem que no podem generalitzar els resultats i conclusions obtingudes a tot el sistema educatiu. Per aquest motiu, s'ha intentat que el projecte siga flexible i ric en diversitat de recursos, per tal de poder aplicar-lo no sols en el centre analitzat, sinó que també pugua servir com una ferrament capaç d'aportar diferents estratègies i metodologies que ajuden a millorar el treball de les emocions en qualsevol centre d'Educació Infantil.

Tot i aquestes dificultats, valorem de manera positiva la realització del projecte, per la qual cosa ja ens hem plantejat posar-lo en pràctica en un futur pròxim, i així comprovar si realment és útil per assolir els objectius plantejats. D'aquesta manera podríem seguir investigant i balancejant-nos entre els dos graons superiors de la taxonomia de Bloom (1956) revisada per Anderson i Krathwohl (2000).

Realment aquest és un tema molt actual, però per les nostres experiències educatives, som conscients que es tracta amb molt poca freqüència. Encara que tothom pareix estar interessat en la intel·ligència emocional, pocs són els docents que canvien els seus hàbits metodològics i arriben a realitzar pràctiques innovadores en aquest àmbit.

Com en un inici no es va poder realitzar la comparativa entre dos centres (un on es treballen les emocions i un altre on no es treballen), per continuar amb aquesta investigació en un futur, considerem que seria interessant, no sols aplicar el nostre projecte en el centre esmentat, sinó que també caldria dur a terme un seguiment d'una escola semblant on no es treballen les emocions. Creiem que aquesta seria la forma més adequada per poder conèixer les diferències entre centres i també per comprovar si el projecte dissenyat realment és efectiu.

Finalment, cal destacar la importància de treballar les emocions, no sols amb l'alumnat, sinó amb tota la comunitat educativa, per tal que cada individu arribi a un ple desenvolupament integral.

VII. Bibliografia

BISQUERRA ALZINA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis, S.A.

CARBONELL, J. (2002). Los siete pecados capitales de la innovación. Guía para la formulación de proyectos de innovación educativa. Ministerio de Educación.

CONTRERAS, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid. Akal.

DOLORES PRIETO, M. i Castejón, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos especiales*. Málaga: ediciones Aljibe

DOLORES PRIETO, M., PÉREZ, O. i FERRÁNDIZ, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

Webgrafia

Gross, M. (2008). *La inteligencia emocional en la educación infantil*. Revista Ya. El Mercurio. Recuperat de:

<http://manuelgross.bligoo.com/content/view/314181/La-inteligencia-emocional-en-la-educacion-infantil.html>

Inteligencia emocional en educación: preguntas frecuentes a los padres. Recuperat de:

http://www.inteligencia-emocional.org/ie_en_la_educacion/preguntasfrecuentespadres.htm

Moreno Gómez, E. (2012). *Escuela de padres: la inteligenciam emocional en el niño*. Escuela virtual de padres. Recuperat de:

<http://www.web-familias.com/faqs/faq10.html>

Gea Rodríguez, V. (2011). *La inteligencia emocional en la infancia: educación, familia y escuela*. Granada: psicología online. Recuperat de:

http://www.psicologia-online.com/monografias/1/infancia_ie.shtml



Musicoteràpia amb alumnes d'Educació Especial

M^a José Arnau Gregorio
al081690@uji.es
María Carbonell Ruiz
al239271@uji.es
Leticia Mancheño Ferras
al239446@uji.es

I. Resum

904



De vegades, ens tanquem en la rutina i oblidem la quantitat de recursos i eines que tenim al nostre abast per a millorar la tasca educativa, fent-la més significativa per a l'alumnat. Però en aquest cas, cada idea, cada recurs, cada nova experiència ajuden als nostres alumnes a millorar les seues competències, però de quina manera?. Proposem un projecte educatiu dissenyat per Arnau, Carbonell i Mancheño (2012), per a l'assignatura de " Diseño, desarrollo e innovación del currículum"(UJI) donant resposta a aquesta qüestió.¹

Aquest projecte es va desenvolupar al col·legi públic d'Educació Especial nº1(Castelló). Per tant, hi ha un tipus d'alumnat en concret, amb necessitats educatives especials greus i permanents, derivades d'una discapacitat, com ara Paràlisi Cerebral, Síndrome de Down, Síndrome de Rett, Discapacitat Intel·lectual (moderada, greu, profunda i no especificada), Transtorn de l'Espectre Autista i TDA-H.

L'elecció d'aquesta temàtica va ser degut a l'interès de l'alumnat per la música i trobar en aquest, un mitjà per afavorir la seva formació. Per tal de dur a terme aquest projecte, vam passar un qüestionari al professorat per veure si els interessava i quina formació tenien al respecte; format per 11 ítems, 8 de caràcter tancat i 3 d'obert.

Després d'analitzar el qüestionari vam poder observar que el professorat no tenia formació ni recursos per tal de dur-lo a terme. Per tant, sense abandonar el procés d'aprenentatge per adaptar les activitats a l'evolució dels alumnes, considerem que la primera tasca seria formar als professionals e introduir què és la musicoteràpia, informació i tècniques sobre com treballar amb alumnat amb patologies, la creació de material, una posada en pràctica i una valoració respecte com anat el curs de formació.

Paraules claus: musicoteràpia, educació especial, innovació i projecte.

II. Introducció

Aquest projecte d'innovació naix d'una unitat didàctica qualsevol. Al centre es va decidir celebrar el mes de l'art. Bolumar, un conegut pintor de Castelló, va visitar el centre i això va fer que els alumnes es motivaren amb aquest projecte, i els professors també, per suposat! Cada cicle, s'havia d'encarregar d'un temps històric diferent i començant per infantil i acabant per TVA, van començar a treballar la creativitat. Però pareixia que l'art necessitava companyia i la música va començar a sonar per totes les aules. I d'ací naix el nostre projecte. Utilitzant dues hores de taller, encara per especificar, i investigant els beneficis que la música podia

¹ Volem agrair a Rosa Mateu Pérez per la seva ajuda, la motivació i la tutorització ajuda rebuda durant el procés d'investigació i la realització d'aquest article. A més, proposem unes activitats que es treballaran de forma global, afavorint al treball físic, cognitiu i emocional. L'autoconcepte, l'autoestima i l'autovaloració pot ser l'inici de la millora a nivell físic i cognitiu.

tindre sobre un alumnat amb característiques tant especials, tot va agafar forma: tenim un taller de musicoteràpia!

La musicoteràpia es pot entendre com un procés constructiu de la música i/o dels seus elements musicals (so, ritme, melodia, harmonia) en el tractament, la rehabilitació, l'educació, reeducació, manteniment i acreixement de la salut, tant física com a mental de l'ésser humà. A més, de comportar una teràpia i un canvi en la conducta.

S'ha evidenciat que la música genera en el nostre organisme ones electromagnètiques cerebrals i a través d'aquestes s'ordenen les accions/funcions que exercim. (Alvin, 1967; Poch, 1981; Federació Mundial de Musicoteràpia, 1996 i National Association for Music Therapy, 1998).

No obstant això encara es més significatiu en l'alumnat amb necessitats educatives especials. Cal dir que son molts els estudis i els autors que aboguen plenament per la musicoteràpia en l'alumnat amb necessitats educatives especials. No obstant, volem ressaltar a Edgar Willems (1984) que propugnava en el seu llibre: "*Bases psicològiques de la educació musical*" els beneficis terapèutics que ofereix la música associada a l'educació. Aquests beneficis son a nivell: fisiològics, psicofisiològics, sensomotrius, perceptuals, cognitius, conductuals, musicals, emocionals, comunicatius, interpersonals i creatius.

Podem dir, d'una manera esquemàtica, que els punts d'unió entre Musicoteràpia i educació musical són a la metodologia utilitzada (activa, vivencial, participativa) i en la utilització dels mateixos elements musicals (so, ritme, melodia) i mitjans sonors (cos, objectes, instruments).

Parlar d'un Centre d'Educació Especial comporta obrir la ment i aprendre a aprendre. En aquest tipus de centre trobem un alumnat amb unes característiques molt especials, són alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents, derivades d'una discapacitat, com ara Paràlisi Cerebral, Síndrome de Down, Síndrome de Rett, Discapacitat Intel·lectual (moderada, greu, profunda i no especificada), Transtorn de l'Espectre Autista i TDA-H.

III. Objectius

Quan parlem de xiquets amb necessitats educatives especials, greus i permanents, cal parar atenció en les mancances, no sols a nivell físic i cognitiu, sinó també a nivell emocional. Treballar amb ells l'autoconcepte, l'autoestima i l'autovaloració pot ser l'inici de la millora a nivell físic i cognitiu.

Segons Vaillancourt (2009), el xiquet, a més de ser un ésser en desenvolupament, és un ésser creatiu i musical, ja que posseeix la seua pròpia música. Aquesta, expressa com funciona com a via d'accés dels sentits, facilita i possibilita l'aprenentatge. A més de resultar molt motivador i fomentar la capacitat de creació de la persona, la música, pot utilitzar-se com a material i mètode educatiu, que a més es pot



implementar dins de les teràpies per a millorar o restablir les capacitats físiques i psicològiques. Segons Lacarcel, J.(1995): Existeixen dos objectius principals de l'aplicació terapèutica de la música en les persones amb discapacitat:

- Millorar l'afectivitat, la conducta, la perceptiu-motricitat, la personalitat i la comunicació.
- Millorar les funcions psicofisiològiques tals com el ritme respiratori i cardíac, i el restabliment dels ritmes biològics a través de la música.

Quant a les millores psicofisiològiques:

- Desenvolupament de les facultats perceptivomotrius que permeten un coneixement de les organitzacions espacials, temporals i corporals.
- Afavoriment del desenvolupament psicomotor: coordinació motriu i òcul motriu, regulació motora, equilibri, marxa, lateralitat i tonicitat.
- Integració i desenvolupament de l'esquema corporal.
- Desenvolupament sensorial i perceptiu.
- Desenvolupament de la discriminació auditiva.
- Adquisició de destreses i mitjans d'expressió: corporals, instrumentals, gràfics, espacials, melòdics, i temporals.
- Desenvolupament de la locució i de l'expressió oral mitjançant l'articulació, vocalització, accentuació, control de la veu i expressió.
- Dotar al xiquet/a de vivències musicals enriquidores que estimulen la seua activitat psíquica, física i emocional.

Sobre l'aspecte afectiu, emocional i de personalitat:

- Sensibilització de valors estètics de la música.
- Sensibilització afectiva i emocional.
- Acostament al món sonor, estimulants interessos.
- Reforç de l'autoestima i personalitat mitjançant l'auto-realització.
- Elaboració de pautes de conducta correctes.
- Desenvolupament de l'atenció i observació de la realitat.
- Augmentar la confiança en si mateix i l'autoestima.
- Establir o restablir relacions interpersonals.
- Integrar socialment a la persona.

Treballant aquests objectius, la musicoteràpia ens ajudarà a aconseguir diversos beneficis. En termes generals són, tant la millora en el desenvolupament social, control de l'ansietat i l'accés als pensaments creatius, com els aspectes emocionals. Per la qual cosa, podem citar aquets beneficis específics (Lancarcel, 1995; Candil, 2010):

- Augment de la comunicació i expressió, afavorint el desenvolupament emocional.

- Millora de la percepció i la motricitat.
- Afavoriment de l'expressió de problemes, inquietuds, pors, bloquejos, actuant com a alleujament i disminuint l'ansietat.
- Equilibri psicofísic i emocional.
- Millora de les respostes psicofisiològiques registrades en diferents paràmetres: encefalograma, ritme cardíac, amplitud respiratòria.
- Millora del rendiment corporal.
- Augment del reg sanguini cerebral.
- Acostament a xiquets que, per la seua problemàtica, resulta més complex: autisme, psicosi, etc.

IV. Material i mètode

Degut a l'esmentat anteriorment, aquest projecte està pensat per a dur-lo a terme al llarg de tot un curs escolar.

Durant el primer trimestre es realitza la formació de mestres i educadors, per tal d'introduir-los en el món de la musicoteràpia i realitzar les activitats i els possibles recursos amb els que poden començar a treballar. Durant la resta de curs, seran ells qui elaboren la programació del taller. El projecte començarà al mes d'octubre i finalitzarà a maig ja que durant aquests mesos no hi ha classes durant la vesprada, que és quan es realitzen els tallers.

La metodologia utilitzada durant el projecte serà activa. Mitjançant l'experiència pràctica, ja que la formació condueix a la reflexió personal gràcies a l'elaboració i teorització de les sessions, i amb l'avaluació continua, per poder orientar adequadament en el procés personal i acadèmic. Una frase de Confucio defineix molt bé aquesta metodologia: "Se lo dijo...y lo olvidó; lo vio...y lo creyó; lo hizo ... y lo comprendió"

Els principis metodològics que treballaren en aquest projecte són:

- **Aprenentatge significatiu:** tindrem en comte tot el que els alumnes ja coneixen anteriorment. A partir d'aquest moment totes les activitats estan dirigides o relacionades amb la inclusió d'un mateix i la resta.
- **La perspectiva globalitzadora:** com la realitat que percep el xiquet és global, treballarem totes les activitats de manera globalitzada.
- **La metodologia activa:** quan realitzem les diferents activitats els xiquets manipulen, exploren, experimenten... En altres activitats potencien l'escolta, el llenguatge de signes, l'espera quan un altra persona està parlant, etc. Les activitats estan dotades de caràcter lúdic per a evitar la falsa dicotomia entre el joc i el treball escolar.
- **Atenció a la diversitat:** encara que es tracte d'un Centre d'Educació Especial també es treballa la igualtat, el respecte mutu, el respecte cap a la diferència...cap a tots els xiquets. Totes les activitats estan pensades des de la inclusió amb l'objectiu de fomentar les bones relacions entre els

alumnes, l'ajuda i cooperació, en conclusió, un ambient agradable d'aprenentatge.

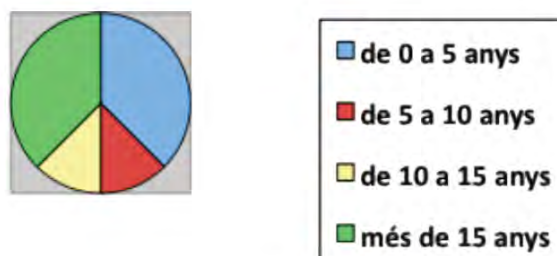
- Víncl afectiu: creant un ambient càlid, acollidor i segur, els xiquets es senten volguts i confiats. Amb açò aconseguim establir una relació de gran qualitat, on es transmet una confiança bàsica i una seguretat precisa per al seu desenvolupament.
- Adequada organització de l'ambient: és imprescindible. Distribuïm l'espai per a satisfer les necessitats tant individuals com grupals.
- Distribució del temps: és flexible i s'adapta als ritme dels alumnes, respectant les seues necessitats d'afecte, activitat, alimentació...
- Organització de la classe: aquest projecte es realitzarà per aules. Per tant les ràtios seran baixes, amb un màxim de deu alumnes.

Cal tenir en compte, que no es tracta d'una activitat aïllada sinó que és un projecte de tot el centre, per tant l'intercanvi d'informació i les relacions fluides i contínues entre els participants i les famílies dels alumnes, ens permet unificar criteris i pautes d'actuació, la qual cosa contribueix a una millor consecució dels objectius establerts al projecte.

V. Resultats

Per tal de dur a terme aquest projecte, vam considerar necessari passar un qüestionari, per tal de conèixer les motivacions que el professorat té i quina formació tenen al respecte. Així doncs, partirem del nivell que tinguen al respecte i el projecte anirà incrementant-se a mesura que els professionals adquireixen formació respecte als continguts dels projecte.

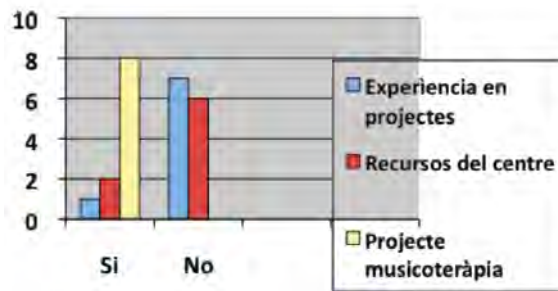
Dels professionals que hi ha al centre sols un 40% ha contestat al qüestionari. Dels quals hi ha un 90% de dones i un 10% d'homes. Pel que fa al tipus de personal, un 20% pertany al personal docent i un 80% al no docent. Per tal que siga més visual, volem reflectir mitjançant una gràfica circular els anys d'experiència.



Gràfica 1. Anys d'experiència

De les qüestions plantejades, ens era d'importància saber si els professionals amb els que compta el centre per a dur a terme el projecte

havia realitzat alguna vegada un projecte d'innovació, els recursos dels que disposa el centre i l'interès per al musicoteràpia.



Gràfica 2. Recollida de resultats

Vam observar que el professorat no tenia formació ni recursos per tal de dur a terme el projecte. Per tant, en primer lloc vam considerar rellevant formar al professorat i donar-los els recursos necessaris per a començar a treballar, sense abandonar el procés d'aprenentatge per adaptar les activitats a l'evolució dels alumnes.

VI. Discussió i conclusions

En la primera fase de la investigació sobre els beneficis de la musicoteràpia ens va dur a concloure que portar a terme un projecte d'aquesta envergadura no resulta cosa fàcil, ja que poden sorgir diferents entrebancs que ens dificulten la posada en pràctica, cosa que ens va passar.

Basant-nos en Carbonell (2002), podem extreure diferents conclusions sobre els factors tant positius com negatius que ens ajuden o ens dificulten aquesta tasca.

1. La inherència institucional

Al tractar-se d'un centre d'Educació Especial, els professionals que hi treballen estan conscienciats sobre la necessitat de millorar i adaptar-se a les necessitats de l'alumnat. Per tant, no hi trobem entrebanc en aquest aspecte.

2. L'individualisme i corporativisme

En aquests aspectes, aquest centre treballa per projectes globals, on tot el centre participa per igual. D'aquesta manera els tutors de l'aula no sols interaccionen amb els seus alumnes sinó que són responsables de tots els alumnes del centre. No pot existir individualisme i corporativisme quan un aula de set alumnes necessita l'atenció de quatre professionals per a fer una eixida al supermercat, per exemple.

3. La formació del professorat.



Després de valorar el qüestionari passat als professionals, aquest és el punt que ens ocasiona més dificultats. No tots els professionals disposen de la formació necessària per a dur a terme un projecte d'aquestes característiques. Però tots estan disposats a formar-se i continuar millorant per a donar una resposta educativa de qualitat als seus alumnes.

4. La falta de clima de confiança i consens.

Al ser un centre de nova creació i no disposar de totes les unitats, l'equip docent no és molt nombrós i això beneficia que el clima siga favorable a l'hora de treballar. Cal destacar que aquest projecte constaria dins d'un Projecte de Formació en Centre per a tot un curs escolar i, per tant, s'escull per consens en els primers claustres del curs escolar.

5. La intensificació del treball docent i el control burocràtic.

Estem d'acord amb el que diu Carbonell (2002). Els docents no sols veuen intensificat el seu treball sinó que se'ls demanen cada vegada més responsabilitats. Però aquest no és un entrebanc per a dur a terme un projecte innovador, ja que els docents continuen apostant per una educació de qualitat i e formant-se i millorant la seua tasca envers les crítiques socials.

6. La falta de suports de l'administració educativa.

Si parlarem de falta de suports en un moment social diferent, podríem establir la falta de recursos tant materials com personal per a dur a terme projectes de qualitat. Però si parlem referent a la situació econòmica i social actual, la qüestió s'amplia. La crisi i les retallades en educació han fet que el malestar docent augmente, i per tant, no tenim un entrebanc administratiu, sinó que s'afegeix la impotència del professorat, que veu disminuït el seus drets i atacada la seua professionalitat.

Tenint en compte els factors i els diversos entrebancs que es poden tenir a l'hora de dur a terme un projecte d'innovació d'aquestes característiques, sols ens queda abogar per ell. L'administració, la no-formació dels professionals o els poc recursos que hi ha actualment a l'abast degut a la crisi econòmica, no han de ser un entrebanc pel que no lluitar per aconseguir donar una atenció innovadora i de qualitats als xiquets i joves que estan immersos en el sistema educatiu actual. La lluita dels qui comencem a aventurar-nos en aquest món per a aconseguir una educació de qualitat, ha de ser la primera font d'energia per a seguir innovant; la il·lusió dels xiquets i joves als qui van dirigits i els seus agraïments (un somriure, una mirada còmplice, un "m'agrada" o "jo vull tornar a jugar") un altra; i la necessitat de créixer com a docent, de mantenir la nostra ment viva i activa, la principal.

Així doncs, proposem la musicoteràpia com a una eina útil per a treballar de manera global molts aspectes concrets, com ara l'atenció, el ritme, la coordinació, l'expressió... que ajuden a la formació íntegra de

l'individu, d'una manera divertida i enriquidora, no sols per als alumnes, sinó també per als docents.

911



VII. Bibliografia

ARNAUS, ARTIGUES, BONAL Y BUSQUÉ (1996) "*Recursos didàctics I. La música a l'escola*". ICE de la Universitat Politècnica de Barcelona. Editorial Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

BUSTO BARCOS, M.C. (1994). *Reeducación del habla y del lenguaje en el paráliticocerebral*. Madrid: Cepe S.L. pp. 18-19-20

BRUNER, J.S. (1965) *El proceso de la educación*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CANDIL, V , « LA MUSICOTERAPIA PARA LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES » (2010), *Revista Extremeña sobre Formación y Educación* [En red] Disponible En <http://revista.academiamaestre.es/2010/12/14/lamusicoterapia-para-las-personas-con-necesidades-educativas-especiales/>

LOPEZ, P (2010) *Actividades alternativas para integrar a personas con necesidades de apoyo generalizado*. [En red]. Disponible en http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20847/patri_lopez.pdf

CATEURA(2000) "*Música para toda la enseñanza preescolar 1.2.3.*" Editorial Ibis.

HUIDOBRO Y VELILLA (2007) "*Suena suena. Juegos y cuentos infantiles*". Editorial Real Musical.

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ. Resolució del 31 de juliol de 2000. Recuperat el 10 d'abril del 2012, de http://www.cefe.gva.es/oed/areacd/docs/esp/res31juliol2000_instrucc_ee_val.pdf

Guia para la formación de proyectos de innovación. Colegio particular "San José". Ministerio de educación (2009)

LACARCEL, J. (1995). "Música en educación especial". Murcia. Compobell

LLUCH(2000) "*Música a l'Escola. Eixam 332 cançons*". Editorial Conselleria de Cultura i ciència.

Martin B. (1985) *Psicología Anormal*. México: Editorial Interamericana.

NAVARRO, POLO Y GARCÍA (1996) "*Cançons i jocs populars infantils*" Editorial Escola Infantil "El globus".

VILLANCOURT, G. (2009) *Música y musicoteràpia. Su importància en el desarrollo infantil*. Narcea.

912

SANCHEZ, S,M.(2010) *Musicoterapia como recurso educativo para personas con discapacidad: parte I*, [En red]. Disponible en http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_37/SILVIA_MARIA_SANCHEZ_ARJONA_01.pdf





La inclusividad del alumnado con deficiencia auditiva

Natalia Chust Company
al239442@alumail.uji.es

Clara Hernández Peiró
al239444@alumail.uji.es

Laura Luján Parra
al239279@alumail.uji.es

I. Resumen

914



La educación inclusiva es un proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños. (UNESCO, 2006)

Bajo esta perspectiva, se entiende que todo el alumnado debe recibir una educación integral, que atienda a sus necesidades de desarrollo y le brinde una igualdad de oportunidades.

La deficiencia auditiva es un déficit sensorial en la percepción de las cualidades del sonido. El término hipoacusia hace referencia a una pérdida parcial en la percepción auditiva, mientras que sordera se relaciona con la pérdida total o casi total de la audición.

Tras estas consideraciones generales se ha elaborado el proyecto de innovación curricular Chust, Hernández, Luján (2012): La inclusividad del alumnado con deficiencia auditiva.

Con el objetivo de esclarecer el nivel de inclusividad existente en la educación del alumnado con deficiencia auditiva se administró un cuestionario de 12 ítems a 20 profesores pertenecientes a un centro ordinario de atención preferente al alumnado sordo. Una vez analizados los resultados obtenidos se observó la necesidad de atender de una manera más inclusiva a los discentes.

El proyecto curricular que aquí se presenta, pretende atender a la diversidad desde una perspectiva innovadora que permita al alumnado con un hándicap comunicativo, sordera o hipoacusia beneficiarse directa o indirectamente de una educación que les ofrezca las mismas posibilidades que a sus pares en la formación integral de su persona.

Palabras clave: inclusividad, deficiencia auditiva, innovación, comunidad educativa.

II. Introducción

La Integración escolar llegó a los centros educativos españoles a mediados de los 80. La filosofía de este movimiento, que supuso un verdadero cambio en el sistema educativo, se centra básicamente en la obligación de este en atender las Necesidades Educativas Especiales de los educandos con Dificultades de Aprendizaje dentro del marco escolar ordinario.

En los años 90, surgen, a partir de los Movimientos Integradores de educación, los planteamientos de Inclusividad Educativa. Será obligación del Sistema Educativo responder a las Necesidades Educativas puntuales



o permanentes de todos los discentes; atender las individualidades de todo el alumnado en el proceso de enseñanza/ aprendizaje dentro del marco educativo ordinario regido por los valores de equidad e igualdad, y no únicamente de aquellos alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales.

La *Ley Orgánica, 2/2006 del 3 de mayo, de Educación*, la cual rige el Sistema Educativo español actual, se centra en los principios anteriormente citados de Educación Inclusiva. La misma, expone en el Título segundo, *equidad en educación*, la obligación del Sistema Educativo de otorgar los recursos necesarios para atender al alumnado con *Necesidad Específica de Apoyo Educativo, Altas Capacidades o Incorporación Tardía al Sistema Educativo*, siempre que sea posible dentro del marco de educación ordinaria.

Sin embargo, a pesar de que la atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el Sistema ordinario de Educación es real, deja de ser equitativa respecto del alumnado sin Dificultades de Aprendizaje. Normalmente, la atención a los discentes con Necesidades Educativas Especiales se lleva a cabo por especialistas fuera del aula ordinaria de referencia para estos alumnos. Una medida de atención a la diversidad, que aunque sumamente necesaria e integradora, deja de lado los principios de una Escuela Inclusiva totalmente en contra de la segregación del alumnado.

Por ello, se pretende con el proyecto de innovación curricular que se ha diseñado atender a la diversidad desde una perspectiva innovadora que permita a los discentes con sordera o hipoacusia beneficiarse directa o indirectamente de una educación que les ofrezca las mismas posibilidades que al resto del alumnado en la formación integral de su persona.

Se hará una breve alusión conceptual de los términos hipoacusia y sordera:

Se entiende por hipoacusia una pérdida parcial en la percepción auditiva, mientras que sordera se relaciona con la pérdida total o casi total de la audición.

En función a la zona del oído en el que se encuentra la lesión, el grado de pérdida auditiva y el momento en el que se sufrió la pérdida se puede realizar diferentes clasificaciones:

- Según la zona del oído afectada (externa, media, y/o interna) se encuentra: sorderas conductivas o de transmisión (afectación del oído externo y/o medio), neurosensoriales o de percepción (disfunción del oído interno y/o nervio auditivo) o mixtas.
- Según el grado de la pérdida se puede clasificar: deficiencia auditiva leve y ligera (umbral de audición entre 0 y 40 dB), deficiencia auditiva media o moderada (umbral de audición entre 40 y 70 dB el cual hace referencia a la intensidad de una conversación normal), deficiencia auditiva severa



(umbral de audición entre 70 y 90 dB) y deficiencia auditiva profunda (umbral de audición por encima de 90dB). La pérdida total de la audición denominada *cofosis* supondría restos auditivos por encima de los 120 dB.

- Según en el momento en el que se sufrió la pérdida: prelingüística o prelocutiva (cuando la pérdida se produce antes de que se haya completado las etapas iniciales del desarrollo del lenguaje oral) y postlingüística o poslocutiva (posterior a la primera infancia y con un grado de repercusión menor sobre el desarrollo).

El colectivo sordo en los centros escolares es considerado un grupo de necesidades educativas especiales al cuál se le debe brindar recursos escolares específicos como maestro/a de audición y lenguaje y maestro/a de pedagogía terapéutica. Dicha concepción es necesaria y real en el ámbito educativo, pero insuficiente. Es preciso dar respuesta a las necesidades específicas del desarrollo educativo de este colectivo, pero a su vez, es imprescindible una actuación paralela en otras áreas del desarrollo, así como la actuación en otros contextos diferentes al educativo, como el familiar. Sólo de este modo se realizará el progreso de una escuela integradora a una escuela inclusiva. Y este éste el objetivo general del programa de innovación curricular que se ha llevado a cabo.

A priori de la elaboración del proyecto de innovación curricular que se presenta, se reflexionó sobre las posibles necesidades de la escuela respecto al tratamiento inclusivo del alumnado con deficiencia auditiva en las aulas. Para contextualizar y determinar estas necesidades reales se suministró un cuestionario de doce ítems a veinte de los docentes de un CEIP (Centro Educativo de Infantil y Primaria) de Integración Preferente de alumnado con deficiencia auditiva de la localidad de Valencia.

Se distribuyó entre una muestra variada del profesorado (en cuanto a edad, años de experiencia docente y nivel educativo impartido) un cuestionario de preguntas abiertas donde se cuestionaba los aspectos a mejorar en el centro respecto al tratamiento de los discentes con deficiencia auditiva, las posibilidades de mejora, la valoración que individualmente se hace en las aulas de la diversidad, la necesidad actual de medidas para fomentarla, así como la forma en que cada uno de ellos la trabaja en el aula. También se cuestiona a los docentes sobre su conocimiento respecto a la importancia del lenguaje como elemento básico de acceso al currículum, de la existencia de programas específicos para su desarrollo en el centro y del conocimiento por su parte de este tipo de programas. Se preguntó, también, a los docentes sobre la formación y los recursos que disponían para atender de forma óptima al alumnado con deficiencia auditiva.

Mediante el análisis de estos cuestionarios se observó que todos los docentes consideraban que es necesario realizar mejoras en el funcionamiento del centro en aspectos muy variados. Los aspectos más destacados por los docentes como deficitarios en el centro fueron la atención individualizada del alumnado con deficiencia auditiva dentro de su aula ordinaria, la coordinación entre los docente, y entre estos y el

equipo directivo, la mejora de las instalaciones y los recursos, así como una mayor participación y coordinación con las familias del alumnado.

Por otro lado, a pesar de que todos los docentes contestaron que consideran positivo valorar la diversidad en las aulas, las respuestas a los cuestionarios denotaron que no existe una coordinación que permita su tratamiento. La atención a la diversidad se reduce a las medidas que rige la legislación, es decir, atención individualizada por parte de los maestros especialistas de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, y en la elaboración de las ACIS.

Respecto a las pregunta acerca del lenguaje como elemento de acceso al currículum, los docentes señalaron que un buen desarrollo del lenguaje es un requisito necesario para el dominio de los aprendizajes escolares, pero que el centro, a pesar de contar con una amplia población de alumnado sordo, no cuenta con programas específicos para su desarrollo. Además, la mayor parte de los docentes, desconocen programas que potencien su adquisición.

Así mismo, la gran mayoría considera que el alumno sordo tiene más posibilidades de tener problemas sociales o emocionales. La principal causa de estas dificultades señalada por los docentes son las dificultades con el lenguaje y sus problemas de autoestima e inseguridad, que complican las relaciones con los demás.

En cuanto a posibilidades y oportunidades para el desarrollo integral de los discentes con deficiencia auditiva, sus docentes también coinciden en indicar que hay una diferencia con el alumnado que no presenta un hándicap auditivo. Entre los motivo más señalados están la falta de recursos tanto materiales como personales en los centros educativos, que permitan ofrecer a este alumnado una educación acorde con sus necesidades, así como una falta de flexibilidad en la sociedad, señalando posibles limitaciones en las relaciones sociales y en el acceso laboral, debido fundamentalmente a sus dificultades comunicativas y la falta de recursos que permitan su superación.

Por este motivo, se decide iniciar la elaboración del proyecto de innovación curricular que se presenta para satisfacer las necesidades investigadas en un contexto de atención preferente de alumnado con deficiencia auditiva.

III. Objetivos

Objetivo general

- Potenciar la inclusividad del alumnado sordo a través de la formación a docentes, familias y discentes.

Objetivos específicos

- Potenciar varios canales comunicativos de transmisión de la comunicación.

- Introducir los conceptos básicos de las Unidades Didácticas mediante dos inputs sensoriales (visual y auditivo).
- Formar al docente en pautas comunicativas y metodológicas que favorezcan el tratamiento inclusivo (con las mismas posibilidades) del alumnado con deficiencia auditiva al aula.
- Formar al docente en el conocimiento del Bimodal y del signos básicos de la Lengua de Signos para introducirlos en la lengua vehicular de las sesiones que configuran las Unidades Didácticas de la Programación de Aula.
- Posibilitar un mejor aprendizaje del lenguaje oral a través de las ayudas viso-gestuales que proporcionan los signos.
- Hacer consciente al alumnado sin ningún handicap sensorial de la necesidad de tener en cuenta unas pautas para comunicarse con el alumnado con deficiencia auditiva.

IV. Material y método

1. Destinatarios

Agentes educativos a los que va dirigido el proyecto de innovación educativa.

1.1 Alumnos con deficiencia auditiva

Al potenciar el canal visual como medio vehicular de las conversaciones mediante el Bimodal y haciendo uso por parte de todos los miembros del grupo/clase de unas pautas comunicativas que ayudan al alumno/a con deficiencia auditiva a participar y entender los mensajes comunicativos del aula; al utilizar la creatividad como medio de expresión de sus emociones, sentimientos y sensaciones y al mejorar la inteligencia emocional de este alumnado, se está intentando que todo el alumnado tenga las mismas posibilidades comunicativas dentro del grupo/clase independientemente de si tiene o no un hándicap sensorial.

El proyecto de innovación educativa va dirigido tanto a los alumnos sordos de padres sordos que emplean un canal comunicativo gestual, como a los alumnos sordos de padres oyentes.

Si el alumno o los alumnos con deficiencia auditiva pertenecen a la Comunidad Sorda y el canal vehicular de comunicación materna es la Lengua de Signos, este modelo favorecerá que el alumnado recientemente incorporado al Sistema Educativo no perciba una gran distancia entre la modalidad comunicativa oral y la gestual.

Empleando el Bimodal como un sistema de refuerzo a la lengua oral se intenta no sobrecargar la atención del alumno con deficiencia auditiva hacia los mensajes orales.

Si el alumno realiza un sobreesfuerzo atencional su memoria de trabajo y capacidad perceptiva hacia los estímulos disminuye.

Se debe tener presente que, a pesar de que los alumnos con un hándicap auditivo empleen prótesis, estas no conseguirán “eliminar” la sordera, únicamente incrementar su funcionalidad auditiva. Por este motivo, es sumamente importante el refuerzo del lenguaje oral con estímulos visuales.

1.2 Resto del alumnado de la clase sin ningún hándicap físico, psíquico o motriz

Con la utilización del Bimodal, no únicamente serán beneficiarios de la puesta en marcha del proyecto de innovación curricular presentado el alumnado con deficiencia auditiva sino también el resto de alumnado del grupo/clase. Y es que, al presentar y transmitir un mismo concepto mediante dos inputs sensoriales (el auditivo y visual), y con la escritura, serán tres entradas sensoriales (auditiva, gestual y gráfica) las que potenciarán la interiorización de los contenidos conceptuales del currículo escolar. Una metodología que ayudará también a aquellos alumnos con una capacidad inferior de retención.

1.3 Docentes

Con este programa se pretende capacitar a los docentes de conocimientos del lenguaje Bimodal, creatividad e inteligencia emocional. Esta formación aportará al docente aprendizajes aplicables a la gestión de la vida privada.

Además puede la aplicación de este programa suponer que se establezca unas relaciones más estrechas entre los maestros/as tutores y los docentes especialistas y el fomento del trabajo cooperativo y en equipo.

1.4 Familia

Uno de los objetivos de este proyecto es ayudar a los padres en la relación con sus hijos/as, proporcionarles diferentes recursos para fomentar la comunicación con ellos/as, y comprender las repercusiones que conlleva el déficit auditivo en el desarrollo.

Los padres, en etapas tempranas del desarrollo del niño, son los principales agentes estimuladores, acondicionadores y formadores, por lo que es importante que tengan en consideración cuáles son las conductas esperables en sus hijos/as y las formas de intervención efectivas para ellos.

Los trastornos en el desarrollo del lenguaje colocan a los niños en riesgo de presentar dificultades sociales, emocionales y académicas en el largo plazo. Mediante este programa se pretende desarrollar intervenciones implementadas por los padres, donde éstos se convierten en los agentes primarios de intervención, y aprenden cómo facilitar el desarrollo del lenguaje en contextos cotidianos y naturales.

2. Descripción del proyecto

El proyecto de innovación curricular presentado se divide en tres focos de actuación bien diferenciados.

Por un lado, nos encontramos con la atención hacia la organización docente, en donde se desarrollan contenidos relacionados con la comunicación con los alumnos (técnicas y tipos de lenguajes aumentativos de comunicación) para favorecer su inclusión dentro de las aulas ordinarias.

Por otro lado, nos encontramos con la intervención directa en el aula con el alumnado, en donde se trabajarán la creatividad y la educación emocional de estos alumnos.

Además también existe un ámbito de intervención referido al ámbito familiar, en el cuál se pretende ampliar el conocimiento de los padres alrededor de la deficiencia auditiva y dotarles de técnicas específicas para fomentar el lenguaje.

En definitiva nuestro proyecto se divide en tres ramas diferentes, las cuáles se llevarán a cabo de forma independiente, pero dentro del mismo periodo temporal. Es decir, la temporalización es conjunta, pero el desarrollo de cada bloque es independiente. En este sentido, la atención referida a los alumnos se realizará en horario de tutorías. La atención a los docentes en las horas complementarias de la jornada laboral y, finalmente, la atención a los padres, en horario extraescolar. Todo ello se llevará a cabo a lo largo de un curso escolar.

2.1 Ámbito docente

Pautas para el proceso comunicativo con el alumnado sordo.

En primer lugar, se orientará al docente hacia pautas metodológicas para favorecer la comunicación con el alumnado con deficiencia auditiva.

Por un lado, se proporcionará al docente de alumnos/as con deficiencia auditiva recomendaciones sobre las pautas comunicativas que tiene que tener en cuenta para abolir las posibles barreras que dificultan al alumno con deficiencia auditiva seguir las sesiones y los diálogos que se desarrollan en el aula.

Estas pautas comunicativas harán referencia a técnicas efectivas para llamar la atención del discente con deficiencia auditiva, estrategias a emplear durante la conversación que favorecen la comprensión del discente sordo/a, y recomendaciones sobre el uso del espacio y la distribución óptima del aula para que el alumno/a con deficiencia auditiva no pierda mensajes comunicativos que se den dentro del desarrollo normal de las sesiones de enseñanza/aprendizaje.

El docente, también tendrá que formar al resto del alumnado sin hándicap auditivo en estas pautas comunicativas para favorecer la integración del alumno/a con deficiencia auditiva.

Por otro lado, se proporcionará recursos, materiales y sesiones formativas para establecer un cambio metodológico en el canal vehicular de comunicación al aula de Educación Infantil.



Fundamentalmente el canal primordial comunicativo al ámbito escolar es el oral. Si únicamente se potencia este canal, el alumno sordo tiene que efectuar un sobreesfuerzo constante por mantener la atención a las explicaciones del docente y a las intervenciones de los compañeros. Este sobreesfuerzo atencional puede repercutir en una carencia en la capacidad perceptiva y de memoria de trabajo, y ser causa de un bloqueo en las capacidades cognoscitivas de procesamiento de la información.

Con el fin de que el alumno/a con deficiencia auditiva reciba un tratamiento inclusivo de su hándicap en el aula será imprescindible que se potencien otros canales comunicativos de transmisión de la información, además del oral.

No únicamente será necesario potenciar vías comunicativas alternativas en el canal oral para que el alumno pueda percibir sin sobreesfuerzo los contenidos curriculares que se desarrollan en el aula. Si no también porque las posibles carencias atencionales del sujeto se apoyen mediante un canal visual que le permita ser capaz de desarrollar una capacidad lingüística para adquirir un código lingüístico. De esta manera será posible establecer relaciones sociales, conocer el entorno y estructurar su propio pensamiento.

Por lo tanto, la finalidad primordial de este proyecto es formar al docente en unas pautas comunicativas que fomentan el canal comunicativo visual. Se pretende que el docente adapte su metodología y fomente las relaciones comunicativas a través de un sistema alternativo de comunicación: el Bimodal.

La comunicación en Bimodal consiste en la utilización simultánea del habla y los signos. Es decir es una comunicación oral-auditiva y visual-gestual. El Bimodal pretende “casar” cada palabra del lenguaje oral con gestos de la Lengua de Signos pero siguiendo la estructura sintáctica-gramatical del lenguaje oral.

La comunicación Bimodal puede ajustarse a la lengua hablada en diferentes grados, según los objetivos que se pretenda conseguir.

Empleando el Bimodal en el aula, es decir, realizando signos gestuales de la Lengua de Signos de forma simultánea al habla, se pretende fomentar el canal visual como medio comunicativo sin dejar de lado las producciones orales.

No se pretende que se lleve a cabo una comunicación Bimodal pura, si no que se signe únicamente aquellos signos que representan los conceptos más básicos de la comunicación.

A medida que los canales de entrada de información son mayores, el input que recibe el alumno también será mayor. Por este motivo, emplear el Bimodal, no únicamente favorecerá al alumno con deficiencia auditiva sino al resto del alumnado sin ningún hándicap sensorial.

Además, el hecho de que los alumnos aprendan a signar repercutirá en una mejora en el desarrollo de la motricidad fina (objetivo que forma parte de las programaciones de Primer curso de Educación Infantil).

Las sesiones formativas en Bimodal que se dirigen al docente y el uso del mismo en la comunicación ordinaria del aula contribuirán a eliminar al

máximo la distancia entre el ámbito familiar y escolar de los alumnos con deficiencia auditiva de padres deficientes auditivos que emplean el Lenguaje de Signos como sistema lingüístico de comunicación habitual.

Los alumnos deficientes auditivos de Educación Infantil recientemente incorporados al Sistema Educativo y que están acostumbrados a que la lengua vehicular materna sea el Lenguaje de Signos, experimentan un gran desconcierto cuando al ámbito escolar únicamente se utiliza el lenguaje oral como vía de comunicación.

2.2 Ámbito del alumnado

Programa basado en la creatividad como medio de expresión.

Con este programa se pretende estimular la creatividad en cada alumno o alumna favoreciendo también su ajuste socio-emocional. Mediante éste se pretende que los niños sean capaces de ser seres creativos libres para que el ingenio les posibilite crecer en aprendizajes, puesto que en una clase no sabemos cuanta creatividad se desperdicia por enfatizar el aprendizaje. Se considera interesante utilizar algunas de las actividades de este programa que ayuden a desarrollar el pensamiento creativo en los alumnos. Estas actividades creativas ayudan a reconocer y a celebrar el aspecto único y la diversidad de los niños así como también ofrecer oportunidades excelentes para individualizar sus actos y expresar lo que sienten en cada momento.

Por tanto con éste se pretende, fundamentalmente, que los niños sean capaces de mejorar el control de sus emociones y crezcan y mejoren sus habilidades sociales. Para que todo esto sea posible se utilizarán diferentes formas y técnicas de expresión como son: el dibujo, la acuarela, las ceras y la arcilla, entre otros materiales. En estos procesos de creación es el alumno el que marca sus pautas creativas y el desarrollo de la idea, seleccionando su forma de expresión y percepción visual.

Por último añadir que con este programa no se pretende trabajar la creatividad de forma paralela al resto de áreas curriculares, sino que se trabaje esta capacidad y a su vez, se mejoren otros contenidos curriculares pertenecientes a áreas como matemáticas, lenguaje, etc.

2.3 Ámbito familiar

Potenciar la comunicación con el alumnado sordo en el ámbito familiar. El objetivo principal y único de dicho apartado es lograr desarrollar en los padres una conciencia sobre el déficit auditivo. Por un lado se persigue el conocimiento del déficit en sí, y por otro sus repercusiones dentro de las diferentes áreas de desarrollo de aquellos alumnos que lo padezcan. Además también se espera fomentar en este apartado que los padres aprendan diferentes técnicas que puedan potenciar la comunicación con sus hijos, ya que en numerosas ocasiones se encuentran faltos de recursos, quedando este contexto (el eje de referencia más significativo para todo niño) fuera del proceso de intervención.

La razón por la cual se desarrolla dicho apartado y se incluye dentro de este proyecto de innovación es principalmente ese. La familia es el contexto más importante en el desarrollo de cada individuo. En ella se encuentran las figuras que más influyen en su desarrollo, por tanto, es preciso formar a dichas personas con el objetivo de fomentar un mejor desarrollo atendiendo de forma más específicas a las necesidades especiales de este colectivo.

Para poder conseguir de forma eficiente todos los objetivos que se pretenden en este apartado se realizarán diferentes sesiones con los padres. Cada una de las sesiones trabajará un objetivo específico, de forma que se pueda ir avanzando en los conocimientos de forma gradual.

Se seguirá las siguientes pautas metodológicas:

- Partiremos de las necesidades de los padres y de los niños para establecer los contenidos.
- Se utilizarán unos materiales lo más lúdicos y aclaradores posibles.
- Las sesiones se harán en grupo, ofreciendo la posibilidad para aquel que lo desee de sesiones individualizadas para concretar las pautas más específicas de cada niño.
- Se trabaja un objetivo por sesión para que los padres que acudan al programa entiendan mejor todo lo que se les explica con coherencia. En este sentido se partirá de temas más generales y poco a poco se irán incluyendo otros más específicos.

Por último destacar que las sesiones tendrán una estructura tipo taller. Las primeras tendrán un carácter más teórico, ya que abordan temas de entendimiento necesarios para poder pasar a las aplicaciones prácticas. Podríamos decir que constituyen la base para que las posteriores aplicaciones prácticas tengan sentido. El resto de las sesiones ya tendrán un enfoque mucho más práctico, las cuales partirán de la base teórica inicialmente trabajada.

Aún así es pertinente señalar que el volumen de sesiones teóricas es bastante inferior a las prácticas ya que lo que se persigue no es desarrollar un conocimiento teórico, sino un conocimiento práctico que se pueda utilizar eficientemente.

V. Resultados

El proyecto de innovación presentado entiende la educación del alumnado, desde la perspectiva de Inclusión Educativa, como un proceso de formación íntegro de los educandos. Se atiende al alumnado con deficiencia auditiva en función de sus necesidades; necesidades que implican a los diferentes agentes educativos y entornos donde el alumno se desenvuelve.

La formación plena del alumnado en los diferentes ámbitos que integran su desarrollo personal, exige la necesidad de coordinación entre los diferentes agentes educativos, lo que requiere un esfuerzo por parte



de todos ellos para la consecución de los objetivos del programa propuesto. Así, se precisa de una gran implicación del profesorado para su formación en el lenguaje bimodal, creatividad, habilidades sociales, y asesoramiento de procesos comunicativos óptimos a familias, con el fin de ayudar a alcanzar una educación de calidad, entendida ésta como una educación que ofrece al alumnado posibilidades reales de alcanzar su máximo desarrollo integral.

Respecto a las limitaciones determinadas en este proyecto de innovación educativa, cabe hacer referencia a la aún existente tradición instruccional de segmentación del conocimiento académico. Desde la creación de la escuela hasta la actualidad, la parcelación de la educación formal en áreas curriculares impermeables genera dificultades en la aplicación de las diferentes áreas que integran y componen el proyecto de innovación curricular presentado. En ocasiones, la excesiva segmentación de la educación formal en áreas de conocimiento concretas puede dejar de lado la formación en competencias educativas como las habilidades sociales o creatividad.

Por otro lado se hará mención también, a que la formación de los docentes, la familia, así como del alumnado, tanto con hándicap auditivo como sin deficiencias sensoriales, supone un primer paso para facilitar la participación del alumno/a con deficiencia auditiva en su entorno, si bien, para una plena inclusión en él, sería necesario llevar a cabo diferentes estrategias de sensibilización social a través de la coordinación con otros servicios de la comunidad, es decir, no basta con la formación de aquellos agentes educativos directamente implicados en el desarrollo del alumno, sino del entorno que, de una forma indirecta, también interviene en su formación, pues cabe destacar que hay una responsabilidad social colectiva en relación con la educación.

Con este proyecto de innovación curricular diseñado se ha pretendido responder a unas carencias reales y evidentes de escuelas que mayoritariamente atienden a la formación de discentes con deficiencias auditivas. La puesta en práctica del mismo podría ser el inicio de dar respuesta de forma inclusiva a las necesidades específicas del alumnado con deficiencia auditiva.

VI. Discusión y conclusiones

Este proyecto de innovación ha conseguido que la educación del alumnado con déficit auditivo sea vista desde una perspectiva de inclusión donde se le dote de las mismas posibilidades y oportunidades que al resto ya que, entre otras cosas, el mismo dota de recursos materiales y personales a los centros educativos haciendo posible que todo el alumnado reciba una educación acorde a sus necesidades. Por tanto, se puede afirmar que El Proyecto de Inclusión del Alumno Sordo atiende a la diversidad desde una perspectiva innovadora que ofrece a todo el alumnado beneficiarse directa o indirectamente de una educación con las mismas posibilidades en la formación integral de su persona.

VII. Bibliografía

925



CORBALÁN, F. J. (2003): *CREA: inteligencia creativa: una media cognitiva de la creatividad*, Ediciones TEA, Madrid.

DE BONO, E. (2008): *Creatividad: 62 ejercicios para desarrollar la mente*, Ediciones Paidós, Barcelona.

FORTES DEL VALLE, M.C. (2000): *Bases psicológicas de la educación especial*, Promolibro, Valencia.

GALLEGO ORTEGA, J. L. (1999): *Calidad en la intervención logopédica*, Ediciones Aljibe, Málaga.

JIMÉNEZ TORRES, M.G. y M. LÓPEZ SÁNCHEZ (2003): *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicológicos*, CEPE, Madrid.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, Título II: Equidad en la Educación (2/2006 del 3 de mayo).

MANOLSON, A. (1995): *Hablando nos entendemos los dos*, Hannen Centre, Canadá.

MONFORT M. (2006): *La práctica de la comunicación Bimodal. Del signo a la palabra*, Entha, Madrid.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2008), Ginebra: Suiza. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf.

SANCHIS, M. L. (2009): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, Colección Sapienta, Castellón de la Plana.

SERRANO BARQUÍN, C. (2008): *Creatividad sensorial: sensopercepción y desarrollo humano*, Pax, México.

BLUMA S. M. (1976): *Guía Portage de Educación Preescolar*, Ediciones TEA, Barcelona.

THORNE, K. (2008): *Motivación y creatividad en clase*, Ediciones Graó, Barcelona.

TORRES MONTREAL, S. (2001): *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa i alternativa*, Ediciones Aljibe, Málaga.

VON TETZCHNER, S. y H. MARTINSEN (1993): *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*, Antonio Machado Libros, Madrid.



Arteterapia y educación emocional Mini Artistas: Viaje al centro del corazón

María Casabó Martín
al239278@uji.es
Adriana García Soriano
al087927@uji.es

I. Resumen

928



En nuestro proyecto de innovación trabajamos el arte como terapia para fomentar la educación emocional puesto que creemos que esta técnica es un buen modo para trabajar las emociones en el aula.

El proyecto está dirigido al alumnado de Educación Infantil y a los profesionales que ejercen docencia en esta etapa educativa, de un centro educativo de la localidad de Burriana (Castellón)

Mediante ella, podemos conseguir el dominio de las habilidades emocionales y de esa manera, potenciar un desarrollo evolutivo y socio-emocional adecuado del alumnado.

Lo que queremos conseguir mediante la arteterapia es el trabajo y la expresión de las emociones, sentimientos, pensamientos, frustraciones, miedos... para que el alumnado de Educación Infantil, a quién va dirigido este proyecto, sea capaz de reconocerlos y aprenda a gestionarse a sí mismo/a y a expresar las sensaciones que experimenta de forma verbal.

Todo ello se cuestiona para que el alumnado consiga ser más hábil socialmente y desarrollar su inteligencia emocional, así como el conjunto de habilidades sociales y necesarias para desenvolverse en la sociedad en la que vive.

Palabras clave: arteterapia, educación emocional, educación infantil

II. Introducción

El arte como terapia busca indagar en el conocimiento interno del ser a través de las emociones estéticas y su expresión, especialmente cuando el ejercicio de la palabra no basta o no es suficiente.

De acuerdo con la **Asociación Americana de Arteterapia**¹: << La arteterapia se basa en la creencia de que el proceso creativo desarrollado en la actividad artística es terapéutico y enriquecedor de la calidad de la vida de la persona>>.

Arteterapia es el uso terapéutico de la actividad artística en el contexto de una relación profesional por personas que experimentan enfermedades, dificultades en la vida, así como las personas que buscan un desarrollo personal².

Según los autores Salovey i Mayer (1990) la Inteligencia Emocional es "la habilidad para gestionar los sentimientos y emociones propias y de los demás, de discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción".

La arteterapia en la educación con niños y niñas es de utilidad por tanto, para desarrollar su inteligencia emocional porque la creación artística les permite definirse y hacer frente a situaciones de angustia, en momentos críticos de su formación, de rechazo, y así poder hacer frente a

¹ American Association of Art Therapy

² Tema central del presente trabajo, la relación de la arteterapia con las emociones

su dolor por medio del juego artístico. Esta técnica es un medio que se pone a disposición de los alumnos, como un juego nuevo, por medio de él podrán aprender a revivir situaciones pasadas, practicar y sentir la representación para poder dominarlas por medio de la simbolización.

La arteterapia propicia el encuentro con uno mismo/a y con las propias emociones, pudiendo así acceder a conflictos profundos que serían más difíciles de llegar a través de la palabra. También es un buen modo para favorecer la relación con los demás, desarrollando así la sociabilidad, permitiendo que nos expresemos de manera diferente y enriquecedora.

En conclusión la arteterapia es una buena forma de conseguir fortalecer el desarrollo personal y social de las personas, por lo que en nuestra opinión es una manera idónea, para que los niños y niñas desarrollen la educación emocional adecuada.

III. Objetivos

La importancia de la arteterapia reside especialmente en el proceso de creación que se lleva a cabo, más que en el producto artístico que se obtiene. Esto es debido a que es durante dicho proceso cuando el niño/a aprende y se encuentra con situaciones frustrantes o de éxito que debe aprender a afrontar, pudiendo extrapolar éstas a otras áreas de su vida y ayudándole, por tanto, a buscar soluciones y aprendiendo a superar las dificultades y limitaciones que se pueda encontrar.

Además, en nuestro proyecto pretendemos desarrollar la competencia emocional, por lo que es interesante tener en cuenta que a través de la realización de las diferentes actividades artísticas, tanto individuales como grupales, el niño o niña experimenta gran variedad de emociones y sentimientos, por su cabeza pasan mil pensamientos... de modo que es una buena forma de educarse en el ámbito emocional y aprender a controlarlo y conducirlo del modo adecuado.

Por tanto nuestro objetivo general será conseguir mediante la arteterapia el trabajo y la expresión de las emociones, sentimientos, pensamientos, frustraciones, miedos... para que cada niño/a sea capaz de reconocerlas/os y aprenda a gestionarse a si mismo/a y a expresar las sensaciones que experimenta de forma verbal, de modo que consiga ser más hábil socialmente y desarrollar su inteligencia emocional, así como el conjunto de habilidades sociales necesarias para desenvolverse en la sociedad en la que vive.

Para acotar mejor nuestro trabajo se concretan, a continuación, algunos objetivos específicos que queremos llevar a cabo:

- Aprovechar las sensaciones que se generen a través del trabajo plástico para realizar trabajos creativos que surjan de las propias emociones y sentimientos de los niños/as.



- Potenciar la capacitat creativa de cada uno de los alumnos/as.
- Generar el espacio adecuado para la socialización de la experiencia individual, tanto en lo creativo como en lo personal.
- Posibilitar que los niños/as trabajen y experimenten con diferentes materiales y al mismo tiempo, sean capaces de transmitir sus emociones, sentimientos, preocupaciones...

IV. Material y método

El colegio que se seleccionó para llevar a cabo la presente investigación, fue un colegio concertado de Burriana y los criterios de selección que seguimos fueron varios, entre ellos el hecho de que una de las investigadoras trabaja en él, por lo que nos resultaría más fácil la comunicación y acceso a éste.

Por otro lado, dada la necesidad existente por parte de los niños y niñas de estas edades de aprender a conocerse a sí mismos, a comprender sus reacciones ante las situaciones que viven día a día, a reconocer e identificar cada una de sus emociones y sentimientos, también a comprender a los demás, a ser mejores compañeros/as, a resolver los conflictos mediante el respeto a los pensamientos y sentimientos de la otra persona...es importante trabajar todos estos factores desde pequeños/as ya que les ayudará a crecer y desarrollarse de forma sana y más feliz, reduciendo las frustraciones y ayudándoles a ir adquiriendo las habilidades sociales tan necesarias para desenvolverse en la sociedad actual.

Otros factores que influyeron en esta decisión es que el centro seleccionado, no lleva a cabo ningún Proyecto de Innovación Curricular, por lo que sería meramente interesante ofrecerles la posibilidad de vivenciar la experiencia. Si pudiéramos llevar a cabo nuestra propuesta de proyecto, conseguiríamos que perdieran el miedo a implantar cosas nuevas viendo los beneficios y mejoras que conseguirían mediante esta forma de trabajo.

A la hora de la elaboración del cuestionario, que se presenta en la **Tabla 1**, puesto que nuestro proyecto va dirigido a la etapa de educación infantil, decidimos que la muestra estaría compuesta por los maestros y maestras de dicha etapa. Al mismo tiempo, se creyó conveniente pasarlo al director del centro porque como tal debería estar al tanto del tipo de proyecto que se iba a realizar en su centro, así como a la psicopedagoga porque aunque no ejerza docencia directa con este alumnado también desempeña sus funciones en esta etapa educativa. Por otro lado se creyó interesante pasar el cuestionario a la maestra de audición y lenguaje y a la maestra de pedagogía terapéutica ya que son dos profesionales que trabajan en esta etapa y pretendemos que participen activamente.

En definitiva la muestra estaba compuesta por 10 profesionales del centro: 6 maestros y maestras de Educación Infantil, el Director del Centro, la Psicopedagoga, la Maestra de Audición y Lenguaje y la Maestra de Pedagogía Terapéutica.

El cuestionario era totalmente anónimo y estaba compuesto por 13 ítems. En primer lugar elaboramos un gran número de ítems, que posteriormente resumimos en 13 ya que englobamos unos en otros y eliminamos algunos que no nos ofrecían información relevante, con la finalidad de no hacer un cuestionario demasiado extenso. Con esta medida pretendíamos que no resultara pesado contestarlo y que, por tanto, consiguiéramos un porcentaje de fiabilidad mayor.

Los ítems estaban planteados mediante preguntas directas de respuesta "sí" o "no" y otros ítems de respuesta abierta para que los encuestados pudiesen responder libremente.

Tras la elaboración del cuestionario, nos pudimos en contacto con el director del centro para exponer el objetivo de nuestro trabajo y le mostramos el cuestionario que pretendíamos pasar. Tras recibir la aprobación de dirección entregamos dichos cuestionarios, que fueron recogidos días después respondidos por la totalidad de la muestra

Tabla 1. Ítems del cuestionario

EVALUACIÓN INICIAL	
Centro:	Población:
Sexo	
1. ¿Has participado y/o realizado un proyecto de innovación?	
2. En caso afirmativo, ¿en qué consistía el proyecto? ¿De qué tema trataba?	
3. Nivel educativo al que perteneces	
4. ¿Qué necesidades presenta tu alumnado?	
5. ¿Conoces el concepto arteterapia?	
6. ¿Cómo crees que se puede aplicar la arteterapia en tus alumnos, en relación al trabajo de las emociones?	
7. ¿Crees que es beneficioso trabajar mediante la arteterapia la educación emocional?	
8. En caso afirmativo, ¿qué beneficios crees que puede aportar el trabajo de la arteterapia en tus alumnos?	
9. ¿Crees que dispones de los recursos necesarios para poder realizar el proyecto de innovación?	
10. En caso afirmativo, ¿cuáles son?	
11. En caso negativo, ¿qué recursos crees que son necesarios? Indica tanto los humanos, como los materiales.	
12. ¿Te gustaría participar con tu alumnado en un proyecto sobre la arteterapia y la educación emocional?	
OBSERVACIONES	

V. Resultados



A continuación vamos a mostrar los resultados obtenidos a partir de nuestro cuestionario, destacando los más relevantes para nuestra investigación y presentando los resultados basándonos en la totalidad de las personas encuestadas, sin diferenciar entre unos y otros profesionales.

De este modo comprobamos que nuestra muestra está compuesta por 10 personas, en concreto 2 hombres y 8 mujeres. De ellos/as, el 20% afirman haber participado en algún proyecto de Innovación Curricular, mientras que el resto, es decir un 80% de ellos, nunca han participado. Como se muestra en la **Figura 1**, los proyectos de Innovación en los cuales ha participado el 20% de la muestra son los siguientes.

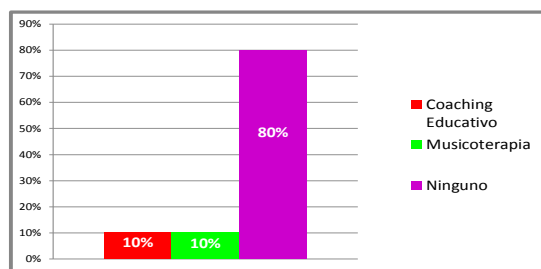


Figura 1. Proyectos en los que han participado

En la **Figura 2** encontramos el ítem 5, tratándose de una pregunta abierta con la que se pretende averiguar cuáles son las necesidades que presenta el alumnado con el que trabajan diariamente la muestra de encuestados. En la siguiente figura se muestran cuáles son los resultados obtenidos.

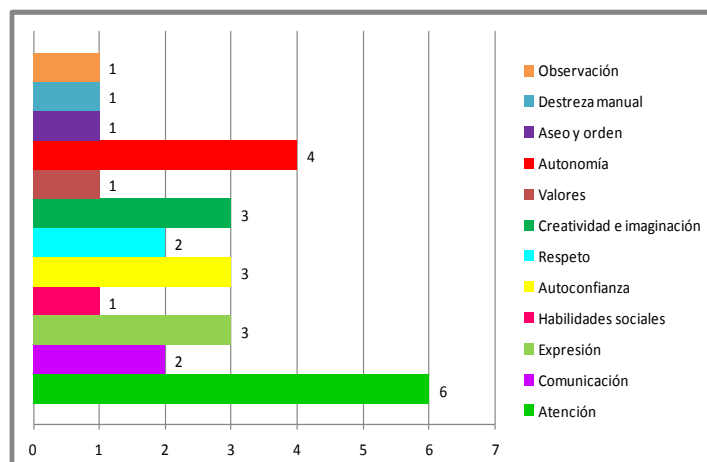


Figura 2. Necesidades que presenta el alumnado

De este modo observamos claramente que existe una gran diversidad de necesidades, y que muchas de ellas, están estrechamente relacionadas con las destrezas que se pretenden desarrollar a través de nuestro proyecto, como las habilidades sociales, la autonomía y la autoconfianza, entre otros.

En el siguiente ítem obtenemos que el 80% de la muestra tiene conocimiento de qué es la arteterapia, hecho que nos resulta positivo puesto que así sus diferentes respuestas sobre el tema tienen mayor fiabilidad y, este aspecto facilitaría la posterior puesta en práctica de dicho proyecto de innovación educativa.

El ítem 7 pretende conocer si la muestra conocía las posibles aplicaciones que se le pueden dar a la arteterapia con respecto a los alumnos de infantil, en relación al trabajo de las emociones.

En la **Figura 3**, que presentamos a continuación, recopila los diferentes aspectos que la muestra cree que se podrían trabajar a partir de la aplicación de un proyecto de estas características.

Como se puede observar, los resultados nos muestran una gran variedad de posibilidades de aplicación de la arteterapia en el aula y cabe señalar que sus aportaciones han sido numerosas y muestran una gran diversidad. Las aplicaciones que consideramos más relevantes son: seguridad afectiva, la reflexión, la autoestima, salud y calidad de vida, valoración de las emociones, autoconocimiento y expresión emocional. De ahí, la importancia de este ítem para reforzar y dar más hincapié a estos factores durante la realización del proyecto.

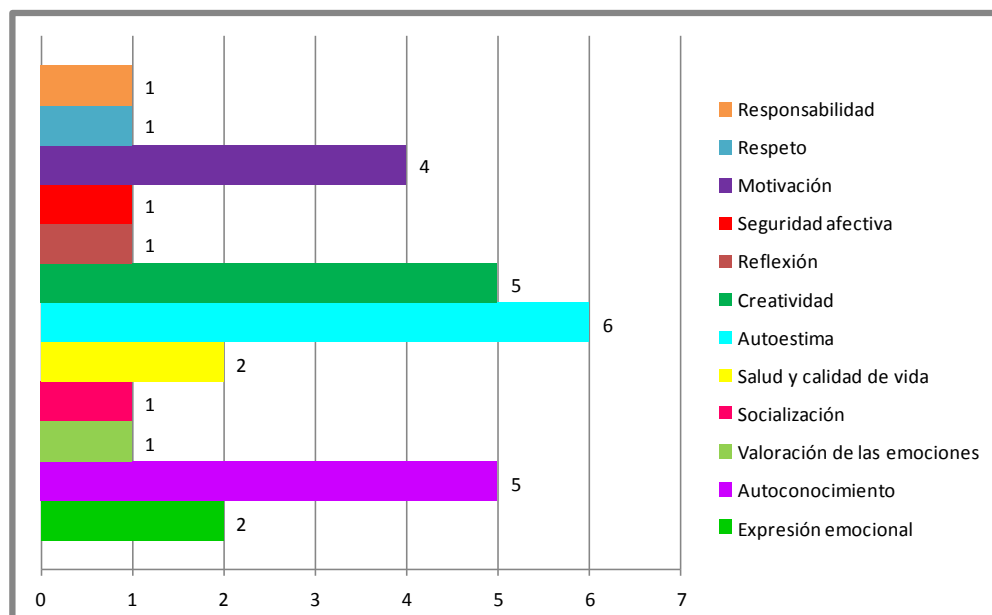


Figura 3. Aplicación de la arteterapia

En el ítem 8, obtenemos que el 100% de la muestra opina que el trabajo de la educación emocional a través de la arteterapia es un proyecto que resultaría beneficioso para el desarrollo y crecimiento del alumnado, no sólo para el autoconocimiento, sino también para conocer a los compañeros/as.

Partir de la totalitat del acuerdo en este ítem es muy positivo, puesto que es primordial contar con el consentimiento y aprobación de todas las personas que van a estar en contacto con los niños y niñas de esta etapa y que van a participar activamente en él, ya que así, podemos conseguir realizarlo con la mayor motivación y participación posible.

En la **Figura 4** se detallan los beneficios específicos que la muestra piensa que obtendría el alumnado mediante el trabajo de la emoción a través de la arteterapia. Al tratarse de una pregunta abierta, como se observa en la figura, existe una gran variedad de beneficios que puede aportarnos la arteterapia centrándola en la educación emocional.

Por tanto, teniendo en cuenta la gran variedad de beneficios que se pueden obtener trabajando las emociones mediante esta técnica, se cree conveniente e interesante poder llevar a cabo dicho proyecto para mejorar así la educación emocional de los destinatarios del mismo.

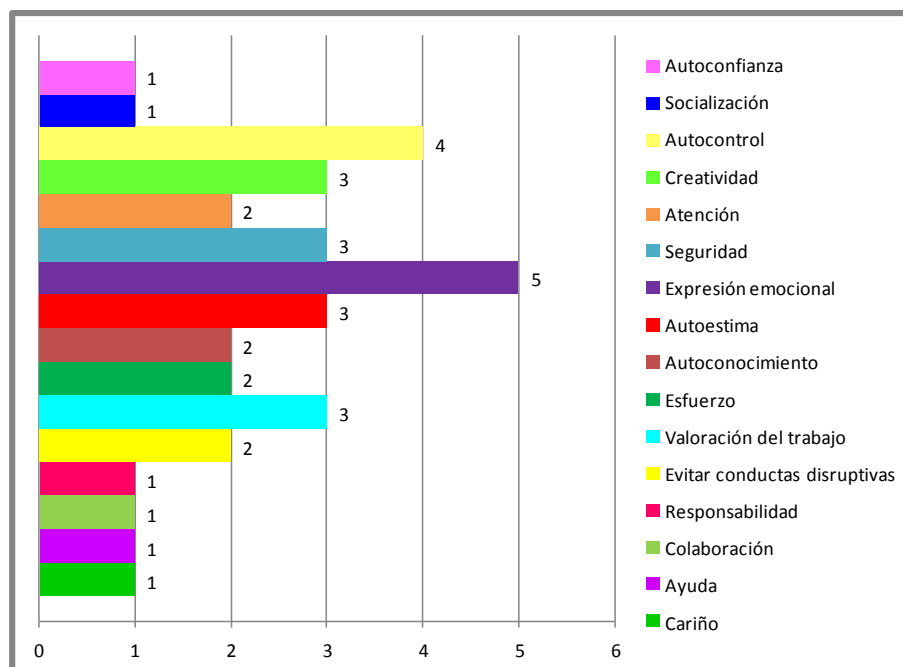


Figura 4. Beneficios de la arteterapia

Analizando los resultados del cuestionario, se observa que el 70% de los encuestados opinan que el centro en el que trabajan disponen de los recursos necesarios para llevar a cabo un proyecto de las características que les presentamos, por ello se propone otro ítem que han de responder especificando el material del que disponen.

A partir de éste obtenemos los resultados siguientes, que se observan en la **Figura 5**.

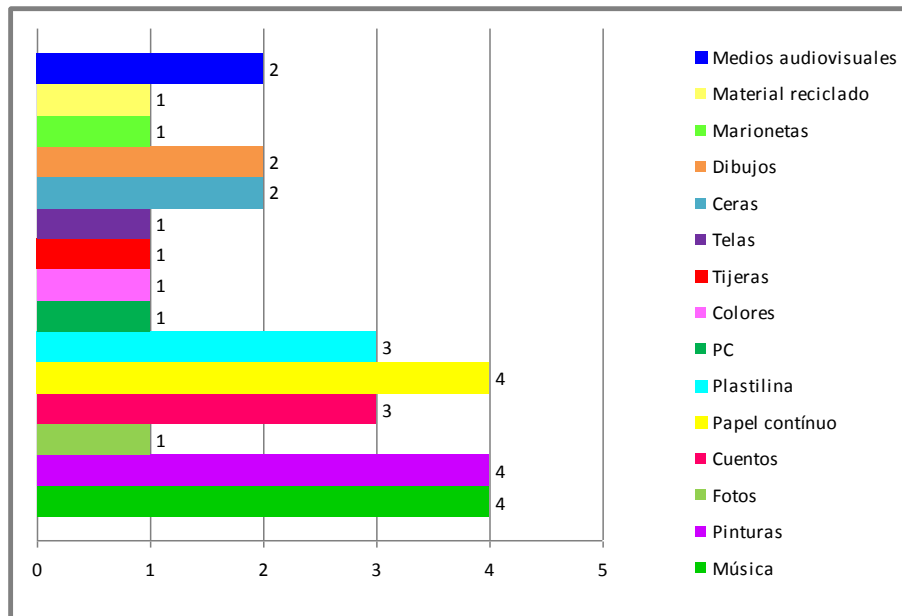


Figura 5. Recursos disponibles

A pesar de la discrepancia entre unas opiniones y otras en el ítem anterior, podemos observar que el centro dispone de varios recursos y de gran variedad de materiales, que pueden ser interesantes y útiles. Entre ellos encontramos las pinturas, las fotos, el papel continuo, el material reciclado... Aunque algunos no sean específicamente materiales para trabajar el arte creemos que se puede sacar partido de ellos y realizar actividades muy interesantes a partir de estos recursos.

En el ítem 12 reflejado en la **Figura 6**, pretendíamos averiguar qué recursos son aquellos con los que debería contar el centro para poder realizar, de la mejor manera posible, las sesiones de arteterapia con los alumnos y alumnas de educación infantil.

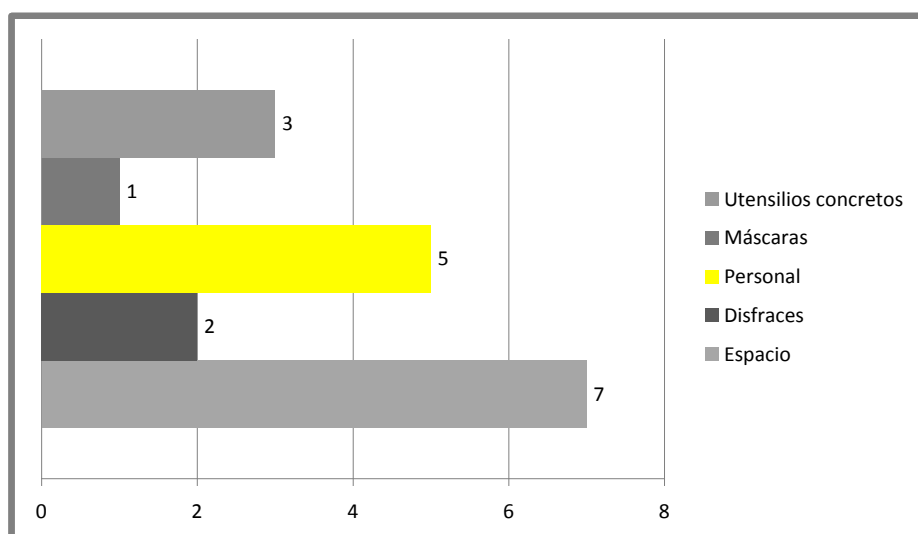


Figura 6. Recursos necesarios

Como podemos observar, pese que un 70% de maestros y maestras y otros profesionales del centro opinan que cuentan con adecuados y suficientes materiales para poder realizar las actividades que serían necesarios, en este ítem la mayoría coincide en la falta de espacio necesario para poder realizar de la mejor manera posible dichas actividades así como que los profesionales con los que cuentan son también insuficientes para realizarlo, y carecen de la formación necesaria.

Finalmente, presentamos un último ítem a través del cual queríamos saber si a la muestra encuestada participaría en el proyecto de innovación educativa que proponemos, con el fin de mejorar el desarrollo de la educación emocional de todos los implicados en éste, tanto alumnos como profesionales.

Obtenemos que el 100% participarían en el proyecto hecho que nos resulta muy positivo.

Tras el análisis de los resultados de nuestro cuestionario cabe destacar que nuestro proyecto no pudo llevarse a cabo en dicho centro, puesto que en el momento de ponerlo en marcha se presentaron diversos problemas que impidieron que esto sucediera.

VI. Discusión y conclusiones

Una vez realizado el proyecto de innovación educativa cabe hacer hincapié en la importancia de la arteterapia, puesto que a partir de esta técnica se pueden trabajar las emociones.

Como bien hemos podido comprobar la arteterapia puede verse como un tipo especial de aprendizaje que trata con el mundo interno de las personas, *el yo mismo*, como con su mundo social inmediato, *los otros y yo*.

Es por tanto, una técnica que puede tener una gran relevancia en los centros educativos para el trabajo de las emociones ya que ayuda a desarrollar y valorar todos aquellos aspectos que se consideran de gran importancia en la educación integral de los niños y de las niñas: las relaciones interpersonales, el bienestar personal, la autoestima, la comunicación, el auto-conocimiento...

Centrándonos en los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios se puede decir, por tanto, que en este centro educativo creen que puede resultar productivo a la par que interesante y motivante, no sólo para el alumnado sino para todos los profesionales, el hecho de llevar a cabo un proyecto de innovación educativa de estas características, puesto que de una manera creativa y alegre los más pequeños pueden ir creciendo emocionalmente a la vez que se enriquecen con los contenidos que aprenden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como ya se ha comentado en el apartado anterior, el proyecto de innovación educativa objeto de nuestra investigación no pudo llevarse a cabo en el centro al cuál estaba dirigido, por ello, no podemos obtener



unas conclusiones exactas y concisas de lo que sería el resultado final de nuestro proyecto.

A pesar de no poder llevar a cabo el proyecto anterior, el hecho de haberlo diseñado ha ayudado a conocer realmente como funciona un Proyecto de Innovación Educativa.

El elegir como tema para el proyecto la Arteterapia ha permitido profundizar más en el tema y sobre todo, saber cómo se pueden, a partir de la creatividad de los alumnos/as y de la expresión artística, trabajar muchos y diversos aspectos que abarcan las diferentes áreas y que se deben tener presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al mismo tiempo, se ha tomado mayor conciencia de los beneficios que conlleva recibir una educación emocional, basada en la expresión de los sentimientos, en la comprensión, en el respeto... ya que no se debe olvidar que todos somos personas que necesitamos desarrollarnos emocionalmente, a la par que formarnos en conocimientos.

VII. Bibliografía

BATLLE, S.: *Arte-Terapia. Cómo poner magia, colores y creatividad a cada día*. Ediciones Obelisco.

SÁNCHEZ, J.: *Enseñar arte es hacer feliz*. Ediciones Mágina. Octaedro. Andalucía.

KLEIN, J.: *Arterapia. Una introducción*. Octaedro.

El miedo escénico Proyecto de innovación educativa

Maria Julià Jarillo
maria.juljar@gmail.com
Maria Sebastià Andreu
msebastia9@gmail.com

I. Resumen

940



Los estudiantes, a lo largo de su vida académica se enfrentan a situaciones de exposición ante personas que les escuchan o les observan que hacen aflorar en su interior pensamientos y emociones de miedo y malestar. Estos sentimientos de inferioridad, miedo o pánico se les denomina: Miedo escénico.

Según Yagosesky (2001), podemos entender el miedo escénico como *"La respuesta psicofísica del organismo, generalmente intensa, que surge como consecuencia de pensamientos anticipatorios catastróficos sobre la situación real o imaginaria de hablar o actuar en público"*.

En los contextos musicales es de gran importancia realizar un trabajo sobre las bases de las habilidades sociales que entran en acción cuando se expone delante de un auditorio. Así pues, un buen trabajo sobre los sujetos que lo padecen tendrá el resultado de disminuir la ansiedad que provoca el miedo escénico.

Creyendo importante trabajar sobre el miedo escénico con alumnado de las escuelas de música, decidimos recoger información mediante un cuestionario formado con 18 ítems que contenía preguntas acerca del miedo escénico, si algún alumno lo sufre y cómo lo trabaja o no el profesorado del centro. La muestra total con la que contábamos para realizar el análisis de datos y así su posterior desarrollo del proyecto, fueron de 12 profesores.

Los resultado del análisis de datos, mostraron que hay un interés general para trabajar la prevención del miedo escénico con el alumnado que lo sufre pero, por otra parte se ha reconocido la falta de tiempo y formación para su correcta aplicación, por lo que se diseñó un programa con el objetivo de paliar estas necesidades.

Palabras clave: miedo escénico, contextos musicales, habilidades sociales, prevención, formación.

II. Introducción

Existen situaciones que hacen que afloren en nuestro interior pensamientos y emociones de miedo y malestar. Situaciones como exposiciones, audiciones, entrevistas, participación en obras de teatro... u otras actividades diarias en las que nos enfrentamos a situaciones de exposición ante personas que nos escuchan o que nos observan pueden acarrear grandes problemas en las personas que lo sufren, llegando incluso a derivar en fobia social. A estos sentimientos de inferioridad, miedo e incluso pánico se les denomina Miedo escénico. El miedo escénico puede afectar a todas las personas, siendo más característico en personas que trabajan y se exponen delante de un público de gente, como son músicos, actores, bailarines, oradores, cantantes, etc. Éstas últimas son las que más nos interesan, ya que son las que más veces sufren los síntomas del miedo escénico y las que más veces se enfrentan

a un público y, por tanto, más necesidad de trabajar cómo superarlo necesita.

En esta investigación nos centraremos más específicamente en el miedo escénico que padecen músicos que se inician en las audiciones y conciertos delante de público (conocido o no). La importancia de conocer cuáles son las causas, las características y las técnicas de prevención y superación que conocen o aplican, así como la consciencia de la importancia de trabajarlo en el aula por parte de los docentes serán de vital importancia para que esta fobia social no interfiera en la calidad musical y artística de los músicos del estudio.

III. Objetivos

Tabla 1. Objetivos

General	Específicos
<p>Proporcionar asesoramiento a docentes y familias pertenecientes a la institución sobre las técnicas de prevención y superación del miedo escénico en los alumnos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer teóricamente que es el miedo escénico. 2. Conocer las técnicas a aplicar para la superación y prevención del miedo escénico. 3. Practicar las diferentes técnicas para, posteriormente, saber aplicarlas al aula o el hogar. 4. Aprender a temporalizar el trabajo de las técnicas al aula. 5. Evaluar continuamente el proceso de las técnicas. 6. Mejorar continuamente el trabajo de las técnicas. 7. Establecer pautas de trabajo de cada técnica 8. Intercambiar experiencias. 9. Intercambiar y aportar ideas. 10. Conocer y practicar las técnicas de relajación. 11. Conocer la musicoterapia. 12. Practicar ejercicios de musicoterapia que ayuden a la superación del miedo escénico. 13. Conocer la importancia de la autoestima y autoconcepto en la valoración de uno mismo. 14. Saber cómo influye la autoestima y autoconcepto a la hora de actuar. 15. Conocer y practicar ejercicios que ayuden a la mejora de la autoestima y autoconcepto. 16. Conocer que es la visualización guiada. 17. Aprender y practicar ejercicios sobre visualización guiada. 18. Conocer la desensibilización sistemática. 19. Aprender las cuatro etapas de la desensibilización sistemática y practicarlas. 20. Conocer el role-playing. 21. Conocer las tres etapas del role-playing. 22. Trabajar las técnicas de exposición mediante el role-playing. 23. Hacer una valoración final de lo aprendido. 24. Hacer una evaluación conjunta del progreso y mejoras realizadas.

IV. Material y método

942



1. Objeto de estudio

El centro donde se desarrolla la investigación es en *L'Escola Musical de la Unió Musical La Lira* de Vila-real (Castellón). Este centro está situado en el centro de la ciudad, cosa que favorece la acción cultural que esta organización tiene en su comunidad. La escuela forma parte de la asociación Unión Musical la Lira, ya que está directamente relacionada con la asociación cultural, y cuenta con la ayuda económica y legal del Ayuntamiento de Vila-real, así como el reconocimiento de la Generalitat Valenciana, quien rige las competencias legales que este centro musical debe seguir en cuanto a currículum.

El centro educativo en que nos centramos está enmarcado dentro de la categoría de educación *no formal*, es decir, la educación no formal se refiere a todas aquellas instituciones, ámbitos y actividades de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos. Así pues, el alumnado del centro que nos encontraremos y las situaciones educativas dentro de éste serán diferentes, al ser el marco legal distinto al de los centros ordinarios formales y al desarrollarse contenidos y objetivos distintos a éstos.

El objeto de la investigación será mostrar qué es lo que el profesorado conoce acerca del miedo escénico y cómo trabaja sobre éste. La participación de los docentes del centro nos mostrará las carencias o necesidades que debemos tener en cuenta a la hora de realizar un proyecto de innovación curricular y qué medidas debemos adoptar para superar estas necesidades, siempre teniendo en cuenta el alumnado a quien va dirigida y las características del profesorado que participará en el posterior proyecto de innovación educativa.

2. Duración de la investigación

La investigación se llevó a cabo en un sólo momento de forma puntual, en forma de cuestionario. Así, se pasó un cuestionario a los docentes en el que debían responder a preguntas concretas sobre el miedo escénico y su labor docente referente a este tema. Una vez realizados los cuestionarios, éstos fueron recogidos y se pasó a un análisis más exhaustivo, donde a partir de los resultados obtenidos propusimos un proyecto adaptado a las necesidades encontradas a partir de esta investigación.

La duración de la investigación, por tanto, estuvo sujeta al tiempo en que contestaron los sujetos partícipes de la investigación y al tiempo de análisis de los cuestionarios pasados.

3. Criterio de selección de la muestra

La selección de la muestra es no probabilística intencional, ya que los participantes de la investigación son los propios docentes del centro

en el que se realiza dicha investigación y la elección y selección de la muestra ha sido intencionada por parte de las investigadoras. La muestra total con la que se contaba para la investigación era de 16 docentes, participando un total de 12 profesores, habiendo 2 abstenciones y 2 profesoras sesgo del a investigación al ser ellas las investigadoras y organizadoras de la misma.

4. Técnicas de análisis utilizadas

La técnica de análisis utilizada para la obtención de información en la investigación ha sido la realización de un cuestionario con 19 ítems, siendo 17 de ellos ítems de alternativas de elección múltiple y los otros 2 ítems, ítems de respuesta abierta donde los participantes de la investigación podían aportar ideas o contestar más abiertamente a alguna pregunta anteriormente expuesta.

V. Resultados

Los resultados del cuestionario pasado a los docentes del centro en referencia a aquello que observan en sus alumnos y sobre qué conocen o qué técnicas aplican para la prevención e intervención en casos de miedo escénico fueron los siguientes:

Los resultados a la pregunta sobre cómo consideran los docentes en qué medida sus alumnos han tenido problemas para actuar delante de público, los resultados han mostrado que un 42% del alumnado ha presentado a veces problemas relacionados con el miedo escénico y el 33% casi siempre, frente a un 8% que del alumnado que los ha sufrido siempre y un 0% que nunca ha sufrido ningún síntoma de esta fobia social. Se creyó conveniente preguntar sobre los síntomas que eran más frecuentes en los alumnos. El porcentaje de sufrimiento de cada síntoma fue:



Figura 1. Porcentaje de aparición de sudoración copiosa en el alumnado



Figura 2. Porcentaje de alteración del ritmo cardiaco del alumnado



Figura 3. Porcentaje de urgencia urinaria del alumnado



Figura 4. Porcentaje de la reducción de la secreción salival en el alumnado

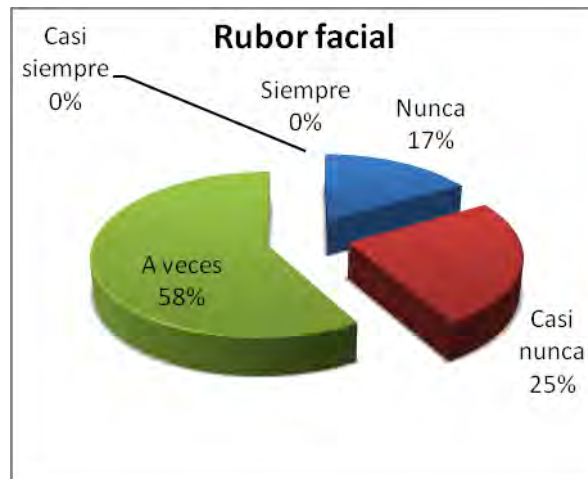


Figura 5. Porcentaje de la aparición de rubor facial en el alumnado



Figura 6. Porcentaje en que el alumnado se autoexigie



Figura 7. Porcentaje en que el alumnado siente temor al fracaso, al rechazo y al ridículo

Las muestras nos indican que el 75% de los alumnos no se muestran reacios a actuar, o tan sólo algunas veces. Y un 25% sí que se han mostrado con más frecuencia reacios a actuar.

A la pregunta de si los docentes conocían la existencia de una preparación previa para tratar a los niños con predisposición a negarse a actuar en público, los resultados fueron muy equitativos. Un 58% del profesorado sí que era consciente de esta existencia, frente a un 42% de docentes que no.

Era interesante para la investigación conocer si los propios docentes habían sufrido en algún momento de su vida miedo escénico y si habían recibido algún tipo de ayuda o aplicación de alguna técnica concreta para superarlo. El 100% del profesorado confesó haber sufrido alguna vez miedo escénico en su carrera profesional y los resultados mostraron que el 50% de los entrevistados sí que han recibido alguna vez ayuda para superar el miedo, pero el otro 50% no.

En lo referente a la aplicación de técnicas para superar el miedo escénico, los resultados mostraron que un 33% del profesorado han tenido alguna vez algún alumno/a con esta sintomatología, y para ayudarles el 75% del profesorado trabaja algún ejercicio en época de audiciones con sus alumnos. En cambio, sólo el 33% del profesorado trabaja regularmente estas técnicas en su aula (tanto de forma individual como colectiva). A la pregunta sobre si creían importante conocer técnicas para la superación del miedo escénico el 100% afirmaron creer muy importante este conocimiento, así como necesidad que sienten de recibir información acerca de cómo trabajar técnicas y ejercicios para trabajar regularmente con sus alumnos. El 100% creen que sería conveniente prestar atención y dedicarle un tiempo para trabajar técnicas para superar el miedo escénico, sobre todo en alumnos que lo pueden sufrir alguna vez o hayan tenido algún síntoma, pero un 8% confiesa que no estaría dispuesto a trabajarlas en su aula frente a un 92% de los docentes que dice estar dispuesto a trabajar regularmente estas técnicas en sus clases. De estos, un 72% considera que, aunque cree oportuno recibir información y técnicas de superación del miedo escénico, sí tiene un mínimo de recursos para trabajar con los alumnos que lo precisen técnicas y ejercicios para la superación del miedo escénico.

Así, al contrastar los resultados del cuestionario podemos observar que hay bastantes alumnos que pueden sufrir o han sufrido algún síntoma del miedo escénico y sus profesores son conscientes de ello ya que el 100% han sufrido alguna vez estos síntomas y los pueden fácilmente localizar.

Un 33% de los alumnos han tenido en alguna ocasión problemas a la hora de interpretar en público, pero aunque según los resultados, un 58% de los docentes sí que conoce alguna preparación previa para evitar estos síntomas, el 67% no trabajan regularmente ejercicios colectivos para poder prevenir estos síntomas, aunque sí lo hacen un 75% individualmente.

Al preguntar si consideran que tienen suficiente información para poder trabajar la superación del miedo escénico, nos encontramos con un 72% que sí que conoce pero, en cambio, no lo aplica habitualmente para poder evitarlo. Por tanto, con un 100% de respuestas afirmativas creen que es necesario aplicar este tipo de técnicas para ayudar a los alumnos a superar esos obstáculos a la hora de actuar.

VI. Discusión y conclusiones

Después de analizar los cuestionarios y detallar los resultados obtenidos, observamos que existen diversas semejanzas en cuanto a la aparición de síntomas de miedo escénico en los docentes y su grado de implicación en la investigación, así como su predisposición a trabajar técnicas y obtener recursos en su aula. Por otro lado, llama mucho la atención que, pese a esta predisposición al trabajo del miedo escénico, muy pocos de los docentes lo trabajan con sus alumnos en forma de prevención ante una audición, y prácticamente ninguno de ellos trabaja técnicas de relajación o formas de enfrentarse a un público (conocido o no) de forma regular.

En conclusión, creemos que se muestra un interés general por el conocimiento de técnicas de superación del miedo escénico y su posible aplicación tanto en clases colectivas como individuales para ayudar a aquellos alumnos/as que lo necesiten, pero no lo hacen. Esto nos lleva a deducir que existe una falta de tiempo y espacio en su horario para trabajar estas técnicas ya que el interés y la percepción de necesidad de trabajo regular de estas técnicas sí que lo tienen.

Será por tanto necesario la realización de reuniones con todos ellos para exponer la necesidad de realizar este trabajo, asesorarlos para que lo hagan y establecer una disponibilidad fija de actuación para que realmente se lleve a cabo.

Es en este momento cuando se percibe la necesidad de realizar un proyecto de innovación educativa en el centro, a modo de asesoramiento tanto a docentes como a familiares, para favorecer la comunicación y aplicación de técnicas de superación del miedo escénico en el centro escolar donde se ha realizado la investigación, así como también en el contexto familiar de los alumnos. Dicho proyecto educativo constará de seminarios donde docentes, familiares y los propios investigadores se reunirán para compartir información, aprender técnicas y realizar mesas redondas donde se debatirán aspectos educativos y sociales para favorecer la prevención e intervención en casos de miedo escénico en dicho centro escolar. En los seminarios se planificarán las acciones educativas y familiares que se irán llevando a cabo a lo largo del curso escolar, siendo los seminarios una vez al mes para favorecer el intercambio de resultados y la autoevaluación en su proceso.

Este proyecto de innovación educativa se está llevando a cabo actualmente, por lo que todavía es pronto para poder establecer unas

conclusiones claras sobre los resultados y/o mejoras que este proyecto pueda aportar al contexto educativo al cual va dirigido. Por otro lado, podemos afirmar que tanto los docentes como los familiares a los que va destinado este proyecto están participando activamente en la realización de las actividades propuestas y han acogido con ganas la realización del mismo, siendo éste una actividad muy bien acogida en el centro educativo.

VII. Bibliografía

CHÓLIZ, M. *Técnicas para el control de la activación*. Recuperado de: www.uv.es/=choliz

Cómo superar el miedo escénico para músicos. Recuperado el 2012 de: <http://www.slideshare.net/fernandoramosleal/como-superar-el-miedo-escenico-para-musicos-parte-1>

Cómo vencer el miedo escénico. Recuperado el 30 de Noviembre de: <http://www.tabsmetal.org/articulo-10.htm>

CONTRERAS, J. (1994). *La enseñanza, currículum y profesorado*. Akal, Madrid.

Desensibilización sistemática. Recuperado el 2008 de: <http://www.slideshare.net/fsalazarusco/desensibilizacion-sistemica-presentation>

DSM-III-R American Psychiatric Association, (1987)

Ejercicios para perder el miedo escénico. Recuperado el 2008 de: <http://www.retoricas.com/2008/08/ejercicios-para-perder-miedo-escnico.html>

Fundación Terapia de Reencuentro (2011). *El cisne, las charquita de agua y las ranas*.

GARCET, M. (2002) *Visualizando tus éxitos*.

KENNETH, E. (2008). *Musicoterapia, Métodos y Prácticas*. Ed. Bruscia.

La desensibilización sistemática. Recuperado de: http://www2.gobiernodecanarias.org/educacion/17/WebC/lujose/desensibilizacion_sistemica.htm

MARCIÁ ANTÓN, D. y GARCÍA-LÓPEZ, L.J. Extracto del artículo publicado en *Anales de Psicología*, 11: 153-164 titulado *Fobia social: Tratamiento en grupo del miedo a hablar en público*. Recuperado el 17 enero, 2007 de:

<http://enrike45.wordpress.com/2007/01/17/tratamiento-del-miedo-a-hablar-en-publico/>

949

Patronato Pedro de Ibarra para la Formación y el Desarrollo Local. Plan Agrupado de Formación. *Técnica del role-playing*. Recuperado en 2002 de:

<http://www.oadl.dip-caceres.org/vprofe/virtualprofe/cursos/c103/tecnicas5.htm>



Role-playing. Recuperado el 2009 de:
<http://www.slideshare.net/astaroht84/role-playing-2569665>

Técnicas Para La Reducción De Conductas Operantes. Recuperado el 2007 de: <http://online-psicologia.blogspot.com.es/2007/11/tcnicas-para-la-reduccion-de-conductas.html>

YAGOSKY, R. (2001). *El Poder de la Oratoria*. Jupiter Editores. Recuperado el Junio 25 DE 2005 de:
<http://www.laexcelencia.com/htm/articulos/comunicacionyrelaciones/miedoescenico.htm>

YAGOSKY, R. Recuperado el 19 de abril de 2012 de:
http://es.wikipedia.org/wiki/Miedo_esc%C3%A9nico



Gitanos con mayúsculas Proyecto de innovación educativa

Lucinda Carrasco Martín
al145609@alumail.uji.es
Laura Moliner Escrig
al058314@alumail.uji.es
Raquel Pinazo López
al106889@alumail.uji.es
Bárbara Rodríguez Ortiz
al239277@alumail.uji.es

I. Resumen

952



La Innovación Educativa se entiende como un “conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes (Carbonell, 2002). Siguiendo esta premisa en el presente artículo desarrollamos un Proyecto de Innovación Educativa diseñado por Carrasco, Moliner, Pinazo y Rodríguez (2012), para la asignatura de “Diseño, desarrollo e innovación del currículum” (UJI).

Este proyecto se desarrolló en el IES Jorge Juan (Sagunto), como consecuencia de la demanda realizada por un docente preocupado por la poca motivación e implicación de una de sus clases, compuesta por 9 alumnos de etnia gitana con perfil absentista y un bajo nivel curricular.

La detección de necesidades fue realizada a través de dos cuestionarios. El primero de ellos, destinado al profesorado (cuatro docentes de E.S.O y Bachillerato), incluía 39 ítems cerrados (escala de categorías) y una pregunta abierta; y recogía información sobre las características generales del alumnado, del centro y de su entorno. El segundo, dirigido a la clase en la que se habían detectado más carencias (9 estudiantes de etnia gitana), recopilaba sus intereses y relaciones sociales en el centro, a través de 14 ítems de respuesta abierta.

Tras analizar los cuestionarios, detectamos ciertos puntos débiles en relación al alumnado, como la falta de implicación, interés y motivación, la ausencia de espíritu de superación, la falta de confianza en el profesorado... Vistas las necesidades detectadas, nuestro proyecto de innovación parte de sus intereses, en concreto de la cultura gitana. Así pues construimos una serie de actividades centradas en personajes famosos de etnia gitana. Con ellas se trabajan ciertos temas transversales, cuyo objetivo es lograr un clima que permita acercar a los alumnos a los contenidos curriculares adecuados a su edad y crecer como personas integradas en la sociedad.

Palabras clave: proyecto, innovación, etnia gitana, absentista, necesidades, intereses, motivación y aprendizaje

II. Introducción

Este Proyecto de Innovación Educativa lo llevamos a cabo con un propósito fundamental, que es el de mejorar una realidad educativa. El contexto al cual está dirigido se trata de un aula de primero de la ESO del IES Jorge Juan (Sagunto). La gran mayoría del alumnado que asiste a este centro proviene de familias con un nivel socio-económico bajo, y que proceden de un barrio desfavorecido socialmente y con mucha población de etnia gitana. Dada esta situación, el centro intenta fomentar agrupamientos flexibles, heterogéneos y cambiantes, de forma que pueda atenderse de la mejor manera posible a todo el alumnado. No obstante,

sabemos gracias a diversas fuentes que en ocasiones este agrupamiento flexible no se cumple, por lo que nos encontramos con aulas que recogen a todo el alumnado de etnia gitana que ocasiona las mayores situaciones problemáticas, como es el caso de nuestra aula.

Centrándonos en nuestra aula, cuenta con un alumnado caracterizado por un perfil absentista, mayoritariamente de etnia gitana, con un nivel de competencia curricular bajo, con baja motivación por el sistema educativo y con problemas de conducta.

De esta forma, decidimos llevar a cabo un proyecto de innovación para responder a las necesidades que plantea esta realidad educativa. Para poder detectar estas necesidades, lo que hicimos fue recabar información sobre el entorno que envuelve al centro, detectar los posibles puntos débiles, realizar unos cuestionarios (dirigidos a profesores y alumnos) que nos permitan confirmar o desechar dichos puntos débiles, analizar los resultados de los mismos, concretar las necesidades descubiertas para establecer la base del proyecto, y establecer una base teórica que nos permita fundamentar el trabajo a realizar.

En definitiva, ya que la sociedad es cambiante necesitamos que la escuela también lo sea, y los docentes que estamos en los diferentes centros educativos debemos ser aquellos que promuevan e inciten ese cambio. Es por esto que surge nuestra idea de realizar un proyecto de innovación, partiendo de las necesidades detectadas por los docentes y de los intereses y motivaciones del alumnado, para a partir de ello crear una serie de actividades para trabajar con el alumnado del centro en cuestión.

III. Objetivos

En relación a los objetivos que nos planteamos a la hora de diseñar el proyecto, distinguimos entre generales y específicos:

Objetivos generales

- Incrementar la motivación por el aprendizaje.
- Acercar la cultura gitana al entorno escolar.
- Reducir el absentismo escolar.
- Mejorar la convivencia entre los diferentes agentes educativos.
- Fomentar la participación del alumnado en el entorno escolar.

Objetivos específicos

- Desarrollar su creatividad durante la realización de las diferentes actividades.
- Lograr que sean conscientes de que pueden llegar a ser algo en la vida.
- Fomentar la participación activa.
- Reducir el absentismo escolar.

- Incrementar la relación con otros iguales diferentes a los de su círculo habitual
- Respetar a los compañeros y profesorado del centro.
- Adquirir habilidades sociales básicas.
- Tomar iniciativa a la hora de realizar las diferentes actividades.
- Cooperar de forma activa con el profesorado y los compañeros.
- Participar en otras actividades que ofrece el centro.
- Valorar el trabajo y esfuerzo de otros compañeros.

IV. Material y método

Objeto de estudio

El proyecto fue dirigido a una muestra de 9 alumnos de 1º de la ESO, con perfil absentista, problemas de conducta, baja motivación por el sistema educativo, bajos niveles de competencia curricular y mayoritariamente de etnia gitana.

Esta muestra no fue seleccionada con un propósito de antemano, sino que nos vino dada por la información proporcionada por un profesor que era el tutor de esta aula en particular, y decidimos partir de esta situación para elaborar el proyecto de innovación.

A continuación, pasamos a describir sus características más relevantes:

- La clase está compuesta por nueve estudiantes, cinco chicos y cuatro chicas. No obstante, y dado su perfil absentista, lo normal es que los profesores cuenten con la asistencia de tres o cuatro alumnos. Únicamente ante la intervención de la asistenta social, las familias obligan a estos alumnos a ir a clase durante un breve periodo de tiempo.
- La mayor parte de los alumnos de esta clase ayudan a sus padres en sus tareas laborales (ventas en paradas de mercado ambulantes) o, en el caso de las chicas, en sus quehaceres domésticos.
- Los alumnos son repetidores, y muchos de ellos han llegado a Secundaria sin saber prácticamente leer o escribir. Esto hace que la mayoría de ellos requieran adaptaciones curriculares, en unos casos significativas y en otros No.
- El aula es excesivamente grande para un grupo tan reducido, lo cual facilita que los estudiantes se levanten cada dos por tres, siendo lo más habitual que se pongan a bailar y a cantar. Además, esta característica también propicia que el profesor tenga poca sensación de control.

- Dada su cultura, las alumnas tienen asumido que será su futuro marido el que las mantenga durante toda la vida, mientras que ellas deberán abordar las tareas domésticas. Por tanto, rechazan cualquier preparación educativa que pueda serles de utilidad de cara a perfilar su futuro académico. Además, alguna de ellas se prepara ya para lo que se conoce como “la pedida”; de manera que es probable que, a los 16 años ya se casen y a los 17 comiencen a tener hijos.
- Estos alumnos creen que las personas de su cultura no están capacitadas para lograr a hacer grandes cosas, y por eso no se molestan en estudiar. No son conscientes de que hay una gran cantidad de personajes de etnia gitana famosos por sus quehaceres.

Técnicas de análisis utilizadas

Para comenzar, tuvimos que diagnosticar las necesidades para que así nuestro proyecto se planificara con coherencia y de forma contextualizada.

Así pues, primeramente analizamos el centro y sus características, y vimos que uno de los puntos débiles más claros de entrada es el tipo de alumnado que acoge, que proviene de un barrio con un nivel socioeconómico y cultural bajo (barrio “El baladre”, considerado como barrio de Acción Preferente).

No obstante, para analizar y diagnosticar las necesidades del centro con más rigor, elaboramos un cuestionario que recoge dicha temática (y otros puntos que pueden estar relacionados con ella) a través de 39 ítems cerrados (escala de categorías: en desacuerdo, poco de acuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo) y una pregunta abierta. La muestra a la que ha sido administrado el cuestionario se compone de cuatro docentes del centro (dos varones y dos mujeres), de 4, 9, 5 y 6 años de experiencia. Dos de ellos son profesores de ESO y Bachillerato, mientras que los dos restantes únicamente imparten clases en ESO. En la tabla 1 se muestran los ítems que conformar el cuestionario dirigido al profesorado:


Tabla 1. Cuestionario dirigido al profesorado

Cuestionario dirigido al profesorado
1. El profesorado busca soluciones individuales y colectivas delante de las deficiencias de aprendizaje que detecta en una parte del alumnado.
2. Las clases, en general, se preparan buscando material diverso para realizarlas más ágiles y asequibles.
3. El profesorado utiliza una metodología que implica al alumnado activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y consigue crear un clima de comunicación y de trabajo positivo.
4. Hay una buena coordinación entre áreas o asignaturas/módulos.
5. Los alumnos se implican en el proceso de aprendizaje realizando los deberes que se les indican.

6. Los alumnos muestran interés por el aprendizaje participando en las actividades de la clase.	956
7. Los alumnos adquieren técnicas de trabajo y estudio para proyectarlas en su futuro académico y profesional.	
8. Los alumnos se toman seriamente y mejoran visiblemente la presentación y expresión oral y escrita de sus trabajos.	
9. El profesorado orienta su metodología hacia un modelo que facilita el autoaprendizaje del alumnado.	
10. Los alumnos con dificultades se dejan ayudar e intentan conseguir sus objetivos con espíritu de autosuperación.	
11. Se detectan y tratan eficazmente desde la tutoría los problemas de conducta y aprendizaje.	
12. EL centro diseña programas y actuaciones educativos eficaces de prevención y tratamiento de alumnos con problemas.	
13. El alumnado respeta las instalaciones y los medios materiales del instituto.	
14. El alumnado contribuye al mantenimiento de la limpieza del centro.	
15. El alumnado es puntual a la hora de entrada a las clases.	
16. El alumnado contribuye al mantenimiento de un clima de tranquilidad y estudio al instituto.	
17. Hay vías y medios de información para que el alumnado conozca las normas de disciplina.	
18. Las normas son consensuadas por todo el centro educativo (profesores, alumnos, familias...)	
19. El alumnado conoce las normas de disciplina y convivencia en el centro.	
20. Existe entre el alumnado un clima de respeto a las personas y medios materiales sin agresiones físicas o morales.	
21. Se resuelven los problemas de convivencia teniendo en cuenta la versión del alumnado y de todas las personas implicadas en el conflicto.	
22. El profesorado valora y se implica de forma activa y constructiva en la organización de las actividades extraescolares.	
23. El centro facilita que los alumnos elijan actividades extraescolares con criterio propio.	
24. Las actividades extraescolares ofrecidas por el centro son adecuadas a la formación del alumnado.	
25. Se aprovechan las fechas claves para organizar actividades extraescolares relacionadas con la historia, la cultura...	
26. Las actividades extraescolares se presentan con suficiente antelación para todos los niveles y modalidades de forma que faciliten la participación.	
27. El profesorado participa y se implica en las actividades extraescolares y culturales que promueve el centro.	
28. Se organizan los grupos de alumnos de forma flexible para poder responder eficazmente a las distintas necesidades.	
29. El centro distribuye equilibradamente y con criterios pedagógicos a los alumnos problemáticos dentro de los cursos del mismo nivel.	
30. El profesorado se siente motivado para participar y colaborar en los distintos proyectos de mejora que se plantean en el centro.	
31. El profesorado se siente apoyado en su actividad cotidiana por el personal no docente.	
32. El centro responde de forma flexible y adecuada a las necesidades de actualización y formación del profesorado.	

956

UNIVERSITAT
JAUME I

33. Los departamentos disponen del material adecuado para el funcionamiento y tienen acceso a las nuevas tecnologías de comunicación (proyectores, ordenadores, internet...).	<p>957</p> 
34. El centro dispone de una biblioteca con la suficiente infraestructura como para hacerla operativa e interesante para el alumnado.	
35. Hay recursos humanos, materiales y tecnológicos para atender la diversidad.	
36. Las aulas están equipadas con tecnología apropiada y/o biblioteca.	
37. Las aulas presentan un aspecto agradable y acogedor.	
38. El profesorado recibe periódicamente información y formación permanente para ponerse al día en el funcionamiento de las nuevas tecnologías.	
39. El centro actualiza las nuevas tecnologías y el material didáctico.	

Por otra parte, administramos otros cuestionarios dirigidos al alumnado, con la finalidad de diseñar un proyecto con unas actividades atractivas y conectadas con sus intereses. Seguidamente en la tabla 2 se muestran los ítems correspondientes a dicho cuestionario.

Tabla 2. Cuestionario dirigido al alumnado

Cuestionario dirigido al alumnado
1. ¿Con qué asignatura disfrutas más?
2. ¿Qué te gustaría aprender?
3. ¿Qué es lo que más te gusta del Instituto? ¿Por qué?
4. ¿Qué es lo que menos te gusta del Instituto? ¿Por qué?
5. ¿Crees que te sirve para algo lo que estás aprendiendo? ¿Por qué?
6. ¿Con quién te relacionas más?
7. ¿Con quién te relacionas menos? ¿Por qué?
8. ¿Te gustaría ampliar tu círculo habitual de amigos?
9. ¿Cómo te gustaría que fuesen las clases?
10. ¿Qué actividades de ocio te gustan más?
11. ¿Qué sueles realizar en tu tiempo libre?
12. ¿Te gustaría aprender más acerca de tu cultura?
13. ¿Te involucrarías activamente en las actividades enfocadas hacia el conocimiento de tu cultura?
14. ¿Consideras que tu familia participaría en actividades del centro?

De esta forma, gracias a la información proporcionada tanto por los cuestionarios dirigidos al profesorado como al alumnado, pudimos planificar el proyecto de forma contextualizada a las características del centro y del alumnado al cual se dirige.

V. Resultados

958



En cuanto a los cuestionarios dirigidos a los docentes, una vez analizados los cuatro cuestionarios y comparadas las respuestas de los mismos, se extraen las siguientes conclusiones en lo que respecta a las necesidades que presenta el centro:

Referidas al alumnado:

- Ítem nº 5: “Los alumnos se implican en el proceso de aprendizaje, realizando los deberes que se les indican”. El 100% de la muestra indica estar poco de acuerdo con esta afirmación, por lo que consideramos que la falta de implicación del alumnado puede ser una necesidad a contemplar a la hora de diseñar nuestro proyecto.
- Ítem nº 6: “Los alumnos muestran interés por el aprendizaje participando en las actividades de la clase”. El 100% de la muestra indica estar en poco de acuerdo con esta afirmación, por lo que consideramos que la falta de interés y motivación del alumnado puede ser una necesidad a contemplar a la hora de diseñar nuestro proyecto.
- Ítem nº 10: “Los alumnos con dificultades se dejan ayudar e intentan conseguir sus objetivos con espíritu de autosuperación”. El 100% de la muestra indica estar poco de acuerdo con esta afirmación, por lo que consideramos que la falta de confianza en el profesorado, así como la ausencia de espíritu de superación del alumnado pueden ser necesidades a contemplar a la hora de diseñar nuestro proyecto.
- Ítem nº 13: “El alumnado respeta las instalaciones y los medios materiales del instituto”. El 50% de la muestra indica estar poco de acuerdo con esta afirmación, mientras que el otro 50% indica estar totalmente en desacuerdo. Por tanto, consideramos que el no cumplimiento de las normas escolares puede suponer una necesidad importante a considerar a la hora de diseñar nuestro proyecto.
- Ítem nº 14: “El alumnado contribuye al mantenimiento de la limpieza del centro”. El 75% de la muestra indica estar poco de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 25% restante indica estar totalmente en desacuerdo. Por tanto, consideramos que el no cumplimiento de las normas escolares puede suponer una necesidad importante a considerar a la hora de diseñar nuestro proyecto.
- Ítem nº 16: “El alumnado contribuye al mantenimiento de un clima de tranquilidad y estudio en el instituto”. El 50% de la muestra indica estar poco de acuerdo con esta afirmación, mientras que el otro 50% indica estar totalmente en desacuerdo. Por tanto, consideramos que

los conflictos y la falta de convivencia entre los alumnos del centro puede suponer una necesidad importante a considerar a la hora de diseñar nuestro proyecto.

- Ítem nº 20: “Existe entre el alumnado un clima de respeto a las personas y medios materiales sin agresiones físicas o morales”. El 75% de la muestra indica estar poco de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 25% restante indica estar totalmente en desacuerdo. Por tanto, consideramos que los conflictos y la falta de convivencia entre los alumnos del centro puede suponer una necesidad importante a considerar a la hora de diseñar nuestro proyecto.

Referidas al profesorado:

- Ítem nº 30: “El profesorado se siente motivado para participar y colaborar en los distintos proyectos de mejora que se plantean en el centro”. El 50% de la muestra ha indicado estar poco de acuerdo con esta afirmación, un 25% ha indicado que esta de acuerdo y el 25% restante ha indicado estar totalmente de acuerdo. Por tanto, podría considerarse que la falta de motivación docente supone una necesidad a tener en cuenta a la hora de diseñar nuestro proyecto.

Referidos al centro:

- Ítem nº 23: “El centro facilita que los alumnos elijan actividades extraescolares con criterio propio”. El 75% de la muestra indica estar poco de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 25% restante indica estar de acuerdo. Por tanto, podría considerarse que el hecho de que no se tenga en cuenta la opinión de los alumnos a la hora de planificar las actividades extraescolares es un punto a resaltar en la detección de necesidades.
- Ítem nº 28: “Se organizan los grupos de alumnos de forma flexible para poder responder eficazmente a las distintas necesidades”. El 75% de la muestra indica estar poco de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 25% restante indica estar de acuerdo. Por tanto, la inadecuada organización de los grupos y distribución de los alumnos (lo cual impide dar una respuesta eficaz a las diferentes necesidades) puede suponer una necesidad importante a considerar a la hora de diseñar nuestro proyecto.
- Ítem nº 29: “El centro distribuye equilibradamente y con criterios pedagógicos a los alumnos problemáticos dentro de los cursos del mismo nivel”. El 50% de la muestra indica estar poco de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 50% restante indica estar de acuerdo. Por tanto, consideramos que la mala distribución del alumnado problemático puede suponer una necesidad importante a tener en cuenta a la hora de diseñar nuestro proyecto.

- Ítem nº 35: “Hay recursos humanos, materiales y tecnológicos para atender la diversidad”. El 100% de la muestra indica estar poco de acuerdo con esta afirmación, por lo que podríamos considerar que la falta de recursos para poder atender la diversidad es una necesidad a tener en cuenta a la hora de diseñar nuestro proyecto.
- Ítem nº 36: “Las aulas están equipadas con la tecnología apropiada y/o biblioteca”. El 50% de la muestra indica estar poco de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 50% restante indica estar totalmente en desacuerdo. Por tanto, la carencia de informatización de las aulas supone una necesidad que podríamos tener en cuenta a la hora de diseñar nuestro proyecto.

En relación a los cuestionarios dirigidos al alumnado, sacamos las siguientes conclusiones a tener en cuenta durante el diseño de las actividades:

- Muchos de ellos coinciden en señalar las asignaturas de Informática, Gimnasia y Atención Educativa como sus preferidas. Por tanto, sería conveniente introducir las TIC en el desarrollo del proyecto, así como intentar que la gran mayoría de las tareas se caractericen por una dinámica activa, en la que los alumnos puedan estar en continuo movimiento.
- La cafetería parece ser uno de sus rincones favoritos dentro del instituto, por lo que podría utilizarse como espacio educativo en algunas actividades para aprovechar dicha connotación positiva.
- Con quien menos parecen relacionarse estos alumnos es con el profesorado. Por tanto, con el objetivo de mejorar la convivencia, podría pedírsele a algunos docentes que participaran en ciertas tareas puntuales.
- Al igual que la mayoría de niños y adolescentes, el alumnado al que nos referimos sueña con unas clases en las que no tengan que trabajar ni estudiar, y que se caractericen por su nivel de diversión. Naturalmente, aunque el grado de diversión no suponga ningún problema, al diseñar un proyecto es imposible eliminar toda tarea productiva. Por tanto, se trata de mantener las actividades intentando introducirlas desde la curiosidad e interés de los alumnos.
- El 100% del alumnado afirma querer conocer con más profundidad su cultura. Esto nos ofrece una base desde la cual partir, teniendo asegurada, de cierta forma, su participación.
- El fútbol y los videojuegos son algunos de sus hobbies. Esta información resulta útil en cuanto a la posibilidad de tener que utilizar refuerzo positivo para premiar su participación y actitud.

VI. Discusión y conclusiones

961



En base a la información obtenida gracias a los cuestionarios administrados al alumnado y al profesorado, que interviene en esta aula concreta, pudimos diseñar un proyecto que conectase con los intereses del alumnado, y al mismo tiempo, lograr que estos alumnos cambien su punto de vista sobre el entorno educativo y se motiven por el mundo del saber.

El proyecto consta de 35 sesiones que se reparten de manera equitativa a lo largo de los tres trimestres, dando por sentado que se pudiese realizar una sesión por semana (correspondiente a la hora de tutoría). Es decir, se trata de un proyecto a realizar a lo largo de todo un curso académico.

Las actividades del proyecto están organizadas en tres bloques interrelacionados entre sí. El primer bloque incluye las actividades iniciales, el segundo bloque corresponde a las actividades centrales y el tercer bloque se incorpora las actividades finales.

Con las actividades iniciales se pretende ofrecer al alumnado y a sus familias un primer acercamiento a la historia del pueblo gitano, así como despertar el interés y predisposición de cara a las siguientes sesiones. Para ello, se realizan diferentes actividades en la cafetería del centro, ofreciendo así a la familia la posibilidad de participar e involucrarse en el proyecto.

Acto seguido se procede al desarrollo de las actividades centrales, aquellas en las que se van a trabajar los valores que consideramos importante transmitir al alumnado. Estas actividades se agrupan en torno a una serie de personajes famosos de etnia gitana (futbolistas, cantantes, pintores, escritores, guitarristas, políticos, etc.), que hacen de hilo conductor del proyecto. Las sesiones dedicadas a cada personaje siguen una misma estructura: en primer lugar se construye entre todos la biografía del personaje a través de la búsqueda de información por internet y posteriormente se desarrollan diferentes tareas relacionadas con la profesión de cada persona, dando como resultado un producto final que será expuesto en el último bloque de actividades.

Por último, el tercer bloque de actividades está destinado a la realización de una exposición para toda la comunidad educativa en la que se presentarán todas las creaciones o productos que se han ido elaborando durante las sesiones del bloque central.

Este proyecto se está poniendo en práctica en el presente, por lo que todavía es pronto para poder exponer unas conclusiones exhaustivas sobre los resultados o cambios que ha aportado en esta realidad educativa. No obstante, si podemos afirmar que el alumnado ha acogido este proyecto con ganas y se implican activamente en la realización de las actividades.

VII. Bibliografía

962



ABAJO, J. E. y S. CARRASCO (2010): *El éxito escolar del alumnado gitano: encrucijada personal, familiar, comunitaria, escolar y social*, Recuperado el 09/04/2012 de la página: <http://www.cuadernointercultural.com/cultura-gitana/>

ANGULO, J. F. y N. BLANCO (ed.) (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*, Aljibe, Málaga.

ANÓNIMO (2008 y posteriores): *Listado de famosos gitanos*, Recuperado el 09/04/2012 de la página: http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Personajes_de_origen_gitano

ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (2000): *El pueblo gitano y la educación*, Recuperado el 9/04/2012 de la página: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=237

CONTRERAS, J. (1994): *Enseñanza, currículum y profesorado*, Akal, Madrid.

FSGG (2003): *Enseñar y aprender en clave de diversidad cultural*, Orientaciones y estrategias para los centros educativos, FSGG, Madrid.

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2008): *Historia de vida de 50 estudiantes gitanos y gitanas*, Catálogo de publicaciones del MEC, Madrid.

FUNDACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (2003): *Enseñar y aprender en clave de diversidad cultural. Orientaciones y estrategias para los centros educativos*, Fundación Secretariado General Gitano, Madrid.

GONZÁLEZ, M. (2009): *Diversidad y educación: cultura gitana*, Recuperado el 04/04/2012 de la página: <http://www.cuadernointercultural.com/cultura-gitana/>

MONTOYA, J. M. (2007): *El pueblo gitano ante la escuela*, Universidad de Valencia, Valencia.

NAVARRO, C. (1998): *Los jóvenes y el paro* [Versión electrónica], El país, Recuperado el 2/04/2012 de la página: http://elpais.com/diario/1998/12/14/cvalenciana/913666688_850215.html

PINTOS, J. C. (2003): *Atención a la diversidad: cultura gitana*, Recuperado el 04/04/2012 de la página: <http://jcpintoes.en.eresmas.com/index11.html>

SALINAS, J. (2004): *Propuestas para el tratamiento curricular de la cultura gitana*, Recuperado el 3/05/2012 de la página: <http://www.disacnetsolutions.net/cdd/congreso/docs/ponensalinas.pdf>



La inclusión de la diversidad afectivo-sexual y los nuevos modelos familiares en el ámbito educativo

Patricia Ros Zaragoza
pros@uji.es

I. Resumen

964



En la sociedad actual conviven diferentes modelos familiares (monoparentales, homoparentales, familias reconstituidas...) y por tanto, los centros educativos, como agentes de socialización, no deben dar la espalda a estos cambios en el contexto familiar. Sin embargo, tal y como expresan autores como Sánchez (2009), Garchitorea (2009) y Reverté (2008), existe aún una falta de coherencia entre la teórica inclusión de la diversidad afectivo-sexual y los nuevos modelos de familia, y su concreción real en el ámbito educativo.

A raíz de esta reflexión, se decidió investigar la situación de tolerancia y visibilidad en este asunto, dentro del ámbito escolar. Se aprovechó además la oportunidad para realizar un proyecto de innovación educativa, durante el curso de la asignatura AA03-Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum, para proponer la práctica de la inclusión de la diversidad afectivo-sexual y los nuevos modelos familiares, desde los valores, concepciones y creencias, al campo procedimental de las relaciones, los documentos y los materiales curriculares que forman parte del contexto escolar.

Para valorar esta necesidad, se elaboró un cuestionario que analizara las percepciones y actitudes del profesorado. Los resultados del mismo, junto con una revisión bibliográfica, llevaron a una reflexión interesante: la cultura de inclusión que, teóricamente, se promueve desde la administración educativa, no siempre tiene su traducción real en la práctica profesional, y es que, la mayor parte de las veces, se confunde la tolerancia con la visibilidad.

Así pues, se decidió diseñar una propuesta de innovación en la que se trabajara estas cuestiones de manera más efectiva, a través del seguimiento de unas sesiones formativas con alumnado y profesorado.

Palabras clave: escuela, inclusión, diversidad afectivo-sexual, nuevos modelos familiares, homoparentalidad.

II. Introducción

La sociedad es diversa y está enriquecida por múltiples diferencias, entre las que se encuentran la familiar y la sexual. En España, la legislación se va adaptando a estos cambios y pluralidades: en la actualidad, no sólo es legal ser gay o lesbiana, sino que está defendido por la Constitución y desde el año 2005 el Código Civil permite el matrimonio y la adopción entre personas del mismo sexo.

Sin embargo, a partir de estudios como el realizado por Garchitorea (2009), se observa cómo sigue habiendo una discriminación y en algunos casos, una violencia, más o menos explícita, por razón de orientación sexual e identidad de género. La homofobia, la bifobia y la transfobia, son definidas como actitudes o predisposiciones negativas hacia homosexuales, bisexuales y transexuales, y como todas las actitudes,

tienen un marcado componente social. Es decir, este rechazo o actitud negativa se ve influenciado en gran parte por el contexto. Así, el alumnado, puede recibir mensajes hostiles o distorsionados desde diferentes ámbitos: los referentes homófobos dentro de la familia, los posibles comentarios despectivos de compañeras/os de clase o amistades de fuera del centro, la visión irreal que se muestra en los medios de comunicación, etc. Mensajes que son asimilados en la mayoría de casos, sin que haya reflexión ni crítica en el proceso.

Se da entonces la circunstancia de que a nivel legal se va avanzando hacia la igualdad de derechos, mientras que a nivel social persisten estereotipos y discriminación. ¿Y la escuela? ¿Cómo debe actuar la escuela ante esta situación? ¿No debería hacer lo posible para que esa igualdad legal se convierta también en igualdad social, siendo que esta es la pre-sociedad del mañana?

Fue tras esta reflexión, que se decidió elaborar un programa que actuara desde ese contexto en el cual el alumnado pasa gran parte de su tiempo: el aula. Así, se buscó un diagnóstico de necesidades en un centro educativo público, para conocer la posible utilidad y deseables características de un proyecto que trabajara las actitudes y la inclusión de la diversidad afectivo-sexual y de los nuevos modelos familiares. El centro educativo en cuestión, resultó ser una escuela situada en el distrito marítimo del Grao de Castellón. Aunque se planteó pensando en este centro, se ha pretendido darle la máxima adaptabilidad posible al programa, para que pueda servir de referencia a la aplicación en otros contextos.

Tras la elaboración del programa, se espera su próxima aplicación en el centro a partir del cual se han definido sus características, deseando que resulte eficaz y que se pueda además aprovechar en otros centros educativos.

III. Objetivos

Tras el análisis del contexto educativo, de valorar las necesidades del mismo, y de hacer una reflexión sobre los propósitos de un proyecto que trabajara la inclusión y el respeto a la diversidad afectivo-sexual y a los nuevos modelos de familias, se decidió plantear los siguientes objetivos específicos:

1. Favorecer la inclusión y hacer efectiva la atención a la diversidad, normalizando la presencia de alumnado en situaciones familiares que no sigan un modelo tradicional y de personas homosexuales, bisexuales y transexuales en las aulas.
2. Acabar con los estereotipos y falsas creencias en torno al mundo homosexual, no permitiendo la discriminación explícita o implícita hacia este colectivo.



3. Erradicar el sexismo y el heterosexismo desde las aulas, desdibujando roles discriminatorios y creando otros, de forma conjunta, más igualitarios.
4. Atender las dudas e inseguridades de alumnado y profesorado entorno a esta temática.
5. Proporcionar información y recursos a alumnado, docentes y familias sobre la diversidad afectivo-sexual y sobre los nuevos modelos de familias. Estos materiales deben ser tanto teóricos (manuales, formación y de ayuda) como prácticos (programas y colectivos e instituciones de apoyo y recursos).
6. Favorecer la salud sexual de todo el alumnado, incluyendo al homosexual.

Por otra parte, el objetivo general que se propone con el presente proyecto no es otro que el que debe ser último en educación, es decir, la mejora y el bienestar social y personal de todo el alumnado.

Beneficiarios

Los destinatarios y beneficiarios que se proponen por tanto, de la acción del proyecto, son, de forma más o menos directa:

- El centro: se apuesta por un cambio y mejora de valores en toda la comunidad educativa, acercando el contexto en el que el alumnado se desarrolla a una mirada más inclusiva, tolerante y respetuosa con las diferencias.
- *Curriculum*: se promueve como algo flexible, comprensivo y adaptable al contexto y al alumnado, que más bien se ha de ir construyendo entre todas y todos los miembros de la comunidad educativa, en base al conocimiento de partida, las experiencias previas, los intereses y las oportunidades que ofrecen las diferencias individuales y sociales. Se cuestiona el contenido del libro de texto y demás materiales curriculares al no reflejar éstos la diversidad afectivo-sexual y de modelos familiares, fomentando la crítica constructiva, el aprendizaje reflexivo y la construcción del propio conocimiento.
- Profesorado: se implica y lucha por mejorar la calidad de la enseñanza, desarrollándose profesionalmente, ya que accede durante el proceso a información y a formación que renueva su práctica y fomenta la investigación docente.
- Posible alumnado homosexual, bisexual y transexual: tiene sentimientos que muchas veces carecen de referente en la



información que reciben del exterior y apenas se les ofrece modelos positivos, aspectos que se tratan de solventar con esta intervención.

- **Posible alumnado heterosexual:** se fomenta que haya un clima de respeto y aceptación de las diferencias, sean cuales sean. El sentimiento de pertenencia y de aceptación, por encima de cualquier diferencia, favorece la confianza y seguridad en el alumnado, requisitos indispensables para que haya una buena receptividad en el aprendizaje.
- **Modelos familiares no tradicionales:** se muestra respeto no sólo al alumnado sino a su origen, la familia de la cual proceden y forman parte. Se trata de un intento general de la escuela de abrirse a las familias, aceptándolas e incluyéndolas tal y como son.
- **Familias de alumnado homosexual, bisexual o transexual:** incluso en las familias más aparentemente tolerantes, el descubrimiento de la homosexualidad o la transexualidad de un hijo o hija puede ser fuente de crisis familiares o de situaciones de incomunicación o incomprensión. El profesorado debe estar preparado para asesorar a las familias y a saber derivarlas, en el caso, hacia un asesoramiento más especializado que les ayude a entender y a mejorar su percepción sobre el tema.

IV. Material y método

Cuestionario inicial

Las necesidades del centro educativo se extrajeron a partir de los resultados de un cuestionario, contestado por el profesorado del tercer ciclo de primaria, el equipo directivo y la psicopedagoga del centro. El cuestionario utilizado fue creado en base a uno ya promovido por la FELGTB (Federación estatal de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales) para profesores. En él, se recoge información subjetiva del profesorado, a lo largo de 22 cuestiones respecto a diferentes aspectos: reacciones ante manifestaciones públicas de amor entre homosexuales, trato general al colectivo LGTB, reacciones ante el *bullying* homófobo, consideración hacia posibles colegas homosexuales, trabajo sobre la diversidad afectivo-sexual en las propias aulas, percepción de la propia formación en estas cuestiones, práctica heterosexista en la enseñanza, responsabilización en la defensa de la libertad afectivo-sexual, y creencias sobre los modelos de familia. Algunas de los ítems del cuestionario fueron construidos en forma de Escala tipo Likert (4), otros ítems de respuesta sí/no (11) y otros de opción múltiple (7). Las conclusiones a las que se llegaron, tras el pase de dicho cuestionario, fueron las siguientes:

- Se utilizan predominantemente las palabras «padre/madre» en las notas informativas dirigidas a las familias.
- En los libros de texto y de lectura escogidos para impartir las asignaturas, los modelos de familia que menos aparecen son: acogimiento familiar, hijas/os adoptadas/os, progenitores separados y familias homoparentales.
- En los mismos materiales educativos tampoco aparecen personajes homosexuales.
- Cuando ha surgido el tema de la sexualidad en el aula, del aspecto que menos se ha hablado o no se ha hablado nunca, ha sido de la transexualidad, seguido de la homosexualidad y la bisexualidad.

Por otra parte, según datos proporcionados por el propio centro, el 31% de las familias se corresponde con otras estructuras familiares (monoparentales y progenitores separados o divorciados con una nueva pareja) y «las familias manifiestan conductas discriminatorias por razón de sexo de forma explícita, involuntaria u oculta. Las madres se ocupan más de sus hijos».

El resto de resultados fueron bastante positivos, aunque se decidió de igual manera que se reforzaran aspectos como la utilización de un lenguaje no discriminatorio en documentos oficiales y de materiales educativos inclusivos, la visibilidad y los estereotipos, la erradicación de la homofobia, la transfobia, el sexismo y el heterosexismo, y la dotación de recursos y herramientas para el profesorado.

Contenidos

La propuesta de programa, se ha organizado en torno a diferentes aspectos o contenidos, sobre los cuales se recomienda el trabajo de forma simultánea:

- Centro: el contexto total –documentos oficiales, notas informativas, carteles.
- Materiales curriculares: aquello que ayuda a orientar y canalizar la práctica educativa –libros de texto, biblioteca escolar.
- Docentes: referentes adultos dentro del contexto escolar – actitudes, formación, recursos.
- Tutorías: los espacios por excelencia para la reflexión y discusión constructivas –actividades específicas.
- Alumnado: el destinatario principal del programa –actitudes, lenguaje, conocimientos.



Con el programa elaborado se pretende conjugar la concreción de la temática familiar y de la diversidad afectivo-sexual en actividades y momentos específicos, tratando estos aspectos como parte de una materia concreta, con la transversalidad fuera y dentro del aula.

Aplicación

Para la puesta en práctica, se ha pensado en diferenciar dos partes la intervención:

- A) Cinco sesiones para el profesorado en las cuales tratar aspectos relacionados con los prejuicios y el lenguaje, la receptividad del centro, el curriculum y los materiales educativos, la formación docente y el desarrollo de las tutorías.
- B) Cinco sesiones con alumnado y tutoras/es en las cuales desmontar ideas erróneas y prejuicios, adquirir conocimientos más apropiados y positivos, y reflexionar sobre el uso del lenguaje y la discriminación.

En principio, se han propuesto para llevarse a cabo de forma paralela; es decir, semanalmente/quincenalmente se llevará a término una sesión de cada grupo (una para profesorado y otra para alumnado). Estas sesiones se han definido, además, como flexibles, para que puedan ser adaptadas a las demandas o circunstancias que vayan surgiendo a lo largo de la aplicación.

Metodología

La metodología imperante en el programa es la de aprendizaje por descubrimiento, es decir, está planteada para que tanto alumnado como profesorado reconozcan sus propias ideas y prejuicios, mediante actividades como debates a partir de textos, supuestos y elementos extraídos de la realidad del centro, reflexiones individuales y grupales, visionado de vídeos, creación de murales-resumen, propuestas de mejora, etc.

Materiales

En cuanto a los materiales, se han elaborado, además de la adaptación del cuestionario inicial de la FELGTB, un glosario con términos relativos a la diversidad afectivo-sexual y familiar, unos ejemplos de sesiones con las actividades a realizar (tanto redactadas, como en forma de diapositivas) y un extenso compendio de materiales para trabajar (bibliografía para profesorado, alumnado y familias; películas y documentales para diferentes públicos; páginas web; programas de instituciones y colectivos; materiales lúdicos; etc.).

Evaluación

Durante el proyecto, será necesario realizar una evaluación continua y permanente para ir comprobando su eficacia. Se debe, por tanto, fomentar una actitud de alerta y trabajo inmediato en la medida en que se vayan comprobando y descubriendo las deficiencias. Algunos indicadores que se prevé, mostrarán la eficacia y utilidad de la intervención serán, entre otros:

- El grado de aceptación, respeto e inclusión percibido por y en los diversos agentes implicados (profesorado y alumnado).
- La presencia o no de actitudes prejuiciosas o de rechazo explícito entre el alumnado y/o entre el profesorado.

Al final de la intervención, se ha planteado realizar un cuestionario específico al profesorado del alumnado participante, otro al profesorado que acuda a las sesiones de formación, y otro más corto y simple, al alumnado con el cual se trabaje.

970



V. Resultados

Siendo que aún no se ha llevado a la práctica el programa propuesto, los resultados no son aún conocidos. Sin embargo, lo que sí se puede afirmar es que con esta propuesta, se intentará alcanzar una mayor visibilidad e inclusión de todas las realidades familiares y de la diversidad afectivo-sexual en el centro escolar donde se llevará a cabo, deseando además que también pueda servir de inspiración futura para otros proyectos o para su aplicación en otros contextos.

Así pues, con ánimo de continuar trabajando por el respeto a la diversidad afectivo-sexual y también, por la paz y la inclusión, desde el ámbito educativo, se anima a seguir con las pautas dadas para la planificación propuesta, creando además nuevas actividades, métodos y procesos, según sean las demandas del contexto.

VI. Discusión y conclusiones

Tras la elaboración del programa, y haciendo una valoración previa incluso a su aplicación, se han detectado algunas limitaciones o aspectos que podrían mejorarse, y que son las siguientes:

- Salvando las orientaciones de la profesora que ha apoyado el proyecto, su elaboración se ha llevado a cabo por una sola persona, lo que ha supuesto, a pesar de la libertad en la toma de decisiones, mucha dedicación y falta de puntos de vista diferentes que hubieran enriquecido el mismo.



- Para que el proyecto resultara verdaderamente eficaz, se intuye como imprescindible la responsabilización común y compartida entre todos los agentes. Sería necesaria y palpable la cooperación entre docentes y entre familias, planteándose un proyecto más global y de mayor envergadura y dedicación. Sin embargo, dado la disponibilidad y características del centro y de la persona que ha elaborado el programa, se ha decidido comenzar con una propuesta más modesta, que sirva para sumergirse en la temática y que, a partir de su aplicación, se puedan proponer mejoras y mayores retos.

Finalmente, es importante no olvidar que en cuestiones de derechos humanos, como lo es el derecho a vivir la propia identidad y orientación sexual, se debe fomentar el respeto profundo y la verdadera inclusión a través de, no sólo el trabajo explícito y sistemático, sino también desde la transversalidad, promoviendo la asimilación desde todos los ámbitos de relación y desarrollo. Ante esto, sólo cabe esperar y desear que el proyecto, que ha tratado de transmitir esta filosofía, sea llevado a cabo de una forma positiva y lo más eficiente posible.

VII. Bibliografía

ALONSO, J. *et alii.* (2004). *El respeto a la diferencia por orientación sexual.* XEGA, Gijón.

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO nº157, sábado 02 de julio de 2005. <http://www.boe.es/boe/dias/2005/07/02/pdfs/A23632-23634.pdf> (Consultado el 15/12/2012).

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. <http://www.un.org/es/documents/udhr/> (Consultado el 14/12/2012).

GARCHITORENA, M. (2009). *Investigación Jóvenes LGTB.* FELGTB. <http://www.cogam.es/resourceserver/3033/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/5ff/rclang/es-ES/filename/cogam-informe-2009-de-jovenes-lgtb.pdf> (Consultado el 14/12/2012).

GENERELO, J. *et alii.* (2002). *25 Cuestiones sobre la Orientación sexual. Cómo abordar la orientación afectiva y sexual hacia personas del mismo sexo en la enseñanza.* COGAM/Defensor del menor de la CAM. <http://www.cogam.org/rs/1046/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/bed/rclang/es-ES/filename/unidad-didactica-25-cuestiones-sobre-la-orientacion-sexual.pdf> (Consultado el 14/12/2012).

GENERELO, J. *et alii.* (2007). *Diferentes formas de amar. Guía para educar en la diversidad afectivo-sexual.* COGAM/CCOO. <http://www.cogam.es/secciones/educacion/documentos-sin->

orden/i/208289/154/diferentes-formas-de-amar
14/12/2012).

(Consultado

972

GENERELO, J. et alii. (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. COGAM/UAM. http://www.cogam.es/_cogam/archivos/1437_es_Homofobia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf (Consultado el 14/12/2012).



LÓPEZ, F. (2006). *Homosexualidad y familia*. Graó, Barcelona.

PLATERO, R. (2007). ¡Maricón el último! Docentes que actuamos ante el acoso escolar en el instituto. *Revista d'Estudis de la Violència, ICEV*, 3. http://www.donesdenllac.org/revistes/icev_revista_violencia_3.htm (Consultado el 14/12/2012).

PLATERO, R. y GÓMEZ, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Talasa, Madrid.

REVERTÉ, M. (2008). *Per a un món ple de Colors. Homofòbia a l'I.E.S. Estela Ibèrica*. Barcelona. <http://www.ampgil.org/mm/file/estudis/estudihomofobiasantaperpetua.pdf> (Consultado el 10/12/2012).

TRAVERSET, M. (2008). *La pedagogía sistémica: fundamentos y práctica*. Graó, Barcelona.

SÁNCHEZ, M. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Catarata, Madrid.

Webgrafía

www.cogam.org (Consultado el 10/12/2012).

www.educacionenvalores.org (Consultado el 10/12/2012).

www.fundaciontriangulo.org (Consultado el 10/12/2012).

www.inclou.org (Consultado el 10/12/2012).

www.lambdaweb.org (Consultado el 10/12/2012).



Les Habilitats Socials, clau per a la millora de la convivència a les aules de l'E.S.O Una proposta innovadora

Tamara Zafón Celades
tzc_villaherpuertomin1990@hotmail.com
Amanda Ballester Serrano
amandaballesterserrano@hotmail.com

I. Resum

974



Les Habilitats Socials cobren especial rellevància en diferents àmbits per l'existència de relacions entre la competència social en els joves i el posterior funcionament social, acadèmic i psicològic. Bandura (1976) remarca en la seva Teoria de l'Aprenentatge Social que les habilitats socials s'adquireixen mitjançant reforçament positiu i directe de les habilitats, mitjançant aprenentatge vicari u observacional, mitjançant retroalimentació interpersonal i mitjançant el desenvolupament d'expectatives cognitives respecte a les situacions interpersonals.

Veient la importància d'aquestes amb els joves en l'àmbit escolar, l'objectiu de la nostra comunicació és mostrar l'anàlisi realitzada a professors de l'IES El Caminàs de Castelló, a través d'un qüestionari elaborat per estudiants de Psicopedagogia de la Universitat Jaume I que recull informació sobre les HHSS a l'aula i les debilitats i fortaleces que, en la seva opinió, existeixen en aquest centre. L'anàlisi descriptiva es va dur a terme a través del sps.18 els resultats del qual ens indiquen que existeixen necessitats en relació a les HHSS de l'alumnat i els recursos perquè el professorat les pugui treballar. Així, proposem un projecte d'intervenció amb l'objectiu de formar a l'alumnat de primer cicle de la E.S.O en les HHSS per a la millora, tant a nivell personal com a comunitari i aconseguir posar en pràctica els coneixements adquirits en tots els àmbits de la vida.

Autoconeixement, comunicació i resolució de conflictes són tres grans blocs que formen el projecte. S'aplica al llarg de tot un curs lectiu: primer trimestre per a la formació docent a l'àrea de les HHSS, segon trimestre destinat al treball dels tutors amb el seu alumnat en l'hora de tutoria mitjançant la realització d'activitats cooperatives i tècniques d'entrenament i tercer trimestre per avaluar el programa per part de tots els agents implicats.

Paraules clau: Anàlisi, qüestionari, habilitats socials, necessitats, alumnat, secundària, professorat, convivència, innovació i prevenció.

II. Introducció

Actualment les Habilitats Socials estan cobrant especial rellevància en diferents àmbits per l'existència de relacions sòlides entre la competència social en els joves i el posterior funcionament social, acadèmic i psicològic. A més, la nostra societat demanda un determinat tipus d'home i de dona en el futur, capaç de prendre decisions, treballar en equip, resoldre conflictes, adequar-se als canvis, controlar les seves emocions, saber comunicar les seves necessitats...



Dins d'aquest context, el concepte d'Habilitats Socials fa referència al conjunt de comportaments eficaços per a les relacions interpersonals. Bandura (1976) remarca en la seva Teoria de l'Aprenentatge Social que les HHSS s'adquireixen mitjançant reforçament positiu i directe de les habilitats, mitjançant aprenentatge vicari u observacional, mitjançant retroalimentació interpersonal i mitjançant el desenvolupament d'expectatives cognitives respecte a les situacions interpersonals.

L'escola com a part de la societat, no pot oblidar la importància de treballar les HHSS en el procés d'educació dels infants i adolescents. Com afirmen Trianes i Muñoz (1997), necessitem programes dissenyats des d'una perspectiva educativa per ser desenvolupats a l'aula pels docents, impregnant les metodologies del professor, introduint nous objectius en l'aprenentatge de les matèries escolars i ajustats al context escolar. Aquí és on les HHSS poden jugar un paper important, doncs milloren la convivència així com prevenen i redueixen previsibles conflictes.

Donada la importància que té el desenvolupar en els joves la competència social junt a les diverses assignatures curriculars, sorgeix la curiositat d'investigar en un institut de secundària de la província de Castelló les mancances que presenta l'alumnat quant a la formació en l'àrea social i les mancances del professorat quant a materials i projectes destinats a desenvolupar aquest tipus d'estratègies. Tot i aixó, el centre en el que ens hem basat per a portar a terme aquesta investigació és un Institut d'Educació Secundària Obligatòria situat a la perifèria de la ciutat. Es tracta de l'IES El Caminàs que té gran varietat d'oferta educativa, quant a cicles formatius fa referència, a més a més de tindre adscrites les escoles dels barris pròxims com són el col·legi Blasco Ibañez y el Fadrell. Per tant, la situació socioeconòmica i cultural dels alumnes que en aquest centre trobem és molt variada, fent de l'IES El Caminàs una institució heterogènia, plural i oberta.

Fen referència específicament a la mostra de la població amb la que en aquest cas hem treballat, es tracta dels docents i alumnes del primer curs de l'ESO del centre nomenat anteriorment, ja que trobem que en èpoques de transició, com es el canvi del col·legi de primària al centre de secundària, és quan els xiquets deuen desenvolupar les habilitats necessàries per poder aprendre a adaptar-se a la vida. Com sabem per investigacions realitzades anteriorment, el comportament interpersonal d'un xiquet juga un paper vital en l'adquisició de reforçaments socials, culturals i econòmics, per la qual cosa els nens que tenen mancances en els apropiats comportaments socials, experimenten aïllament social, rebuig i, en general, menys felicitat.

Per tot allò, creiem que la formació docent continuada per tal de portar a terme programes que treballen competències adequades per generar un positiu desenvolupament en la vida o ser capaços d'ensenyar estratègies



socials i educar en habilitats d'aquest tipus és molt important. Aquesta investigació, tracta d'estudiar la situació actual i la realitat més pròxima d'un centre, per tal de poder fer propostes de millora i afavorir el treball d'aquells que es troben cada dia amb nous reptes educatius i d'aprenentatge, docents i alumnes. Les propostes innovadores en les aules, afavoriran tant l'aprenentatge significatiu per als joves, com la qualitat de vida de tots els que ens trobem contínuament interactuant socialment. Es tracta de molts aspectes que estan interrelacionats i que si es tenen en compte i es treballen poden fer a la llarga una societat i un món millor.

III. Objectius

1. General

D'aquesta manera, per a posteriorment poder fer propostes innovadores que treballen les Habilitats Socials en els primers cursos de la E.S.O, l'objectiu principal d'aquesta investigació és comprovar si aquells docents als que se'ls administra el qüestionari de detecció d'Habilitats Socials, observen en els seus alumnes una mancança d'aquest tipus d'actituds necessàries per a la vida (comunicació, empatia, autoconcepte, resolució de conflictes, presa de decisions, etc) així com afirmen o no l'existència d'activitats o formació que possibilita el treball d'aquestes en l'aula tant a nivell individual com grupal.

2. Específics

Per altra banda, com a objectius específics o associats a tot aquest procés d'investigació-acció que hem portat a terme, plantejem els següents:

- Analitzar una realitat educativa immediata.
- Analitzar l'opinió docent sobre el nivell d'Habilitats Socials dels seus alumnes.
- Fomentar la formació docent.
- Conèixer les possibilitats de treballar a l'aula les Habilitats Socials.
- Conèixer les mancances i fortaleses del centre per a tindre un punt de referència coherent amb la realitat per a la posterior proposta d'intervenció innovadora.
- Millorar el clima del centre.
- Millorar l'autoconeixement de tots els membres de la comunitat educativa.

IV. Material i mètode

977



Després de dur a terme una anàlisi exhaustiva del Projecte Educatiu del Centre en el qual es basa la nostra investigació, procedirem a la detecció de les necessitats educatives del mateix. Per partir d'una base fonamentada en la situació real de la institució, vam escollir una mostra de la població total amb la qual treballar sobre el tema del nostre interès. Per tant, vam portar a terme un quasi-experiment realitzat a través d'una enquesta transversal que ens ha permès recollir informació mitjançant un qüestionari. D'aquesta manera, estudiants de l'últim curs de la Llicenciatura en Psicopedagogia varen crear un qüestionari com a instrument centrat en la temàtica sobre la qual volíem investigar, les Habilitats Socials a l'aula. Aquest, estava format per una sèrie d'ítems d'identificació inicials, vint-i-dos ítems de resposta tancada i tres qüestions obertes d'observacions. Per als ítems de resposta tancada, vam utilitzar una escala de categories basada en la escala tipus Likert (amb cinc possibles opcions de resposta): 1 = mai, 2 = gairebé mai, 3 = normalment, 4 = gairebé sempre i 5 = sempre. Aquest pretenia reflectir les valoracions dels docents segons el nivell d'Habilitats Socials observat en els seus alumnes, així com la importància que aquests trobaven en formar-se per a la millora de les seues habilitats en aquesta àrea social com a professionals educatius. Els ítems que formen part d'aquest qüestionari són:

Ítems d'identificació:

- Gènere.
- Nivell docent.
- Anys d'experiència.
- Edat.

Ítems de resposta tancada:

1. Saluden pels matins amb educació al arribar a l'aula.
2. Són capaços de mantindre una escolta activa al llarg de tota la classe.
3. Són capaços de portar a terme un debat respectant el torn d'intervenció.
4. Respecten les opinions de la resta a pesar de ser contraries a les seves.
5. Reconeixen els assoliments dels seus companys sense mostrar desgrat per haver sigut superats.
6. Ajuden voluntàriament als seus companys en activitats de classe.
7. Són capaços de resoldre conflictes mitjançant el diàleg.
8. Utilitzen l'agressivitat com mitjan de resolució de conflictes.
9. Participen en classe contínuament sense que suposi massa esforç per a ells.



10. Pregunten sense problema (vergonya a les reaccions de la resta) davant de qualsevol tipus de dubte.
11. Són capaços d'agrair a la resta els favors que se'ls ofereixen.
12. Són capaços de demanar ajuda quan tenen alguna dificultat.
13. Intenten reconèixer les emocions que experimenten en les diferents situacions que es donen a l'aula.
14. Permeten que els demés coneguen el que senten.
15. Intenten comprendre el que senten els demés.
16. Comparteixen amb la resta de companys els materials de l'aula.
17. Es mantenen al marge de situacions que els poden generar problemes.
18. Es responsabilitzen dels seus errors quan són donats.
19. Prenen les seues pròpies decisions malgrat el que la resta pense.
20. Consideren les possibilitats abans de prendre qualsevol tipus de decisions.
21. Són realistes a l'hora de prendre consciència de les seves pròpies possibilitats front a les activitats.
22. Actuen en grup per por a ser exclosos.

Qüestions obertes d'observacions:

- ¿Quines mancances creus que presenta el centre quant al treball de les Habilitats Socials?
- ¿Quins punts forts creus que presenta el centre quant al treball de les Habilitats Socials?
- ¿Estàs interessat amb rebre informació sobre aspectes relacionats en el presentat al qüestionari?

La mostra a la que es va administrar aquest qüestionari van ser 17 docents de l' IES El Caminàs de Castelló que treballaven en alguna matèria amb els alumnes de primer curs de l' ESO. Es va tractar d'un mostreig no probabilístic perquè la mostra no va ser assolida aleatòriament i, per tant, els resultats no poden ser generalitzables per a tota la població. A més a més, es tracta d'un mostreig no probabilístic fortuït o accidental perquè el qüestionari va ser contestat pels docents del centre que van voler fer-ho de forma totalment voluntària.

El procediment que vam seguir per a portar a terme aquest treball va ser específicament el següent. En primer lloc, vam realitzar una cerca dels diferents centres d'Educació Secundària Obligatòria que teníem al nostre abast per demanar el seu interès i la seua col·laboració en un treball d'aquest tipus. Després d'intentar aconseguir almenys un que col·laborara, vam decidir centrar-nos en el IES El Caminàs que era el que més curiositat va sentir pel tema de les Habilitats Socials i la nostra actitud investigadora front a la millora del funcionament del sistema educatiu. Per tant, ja teníem un centre que ens permetia portar a terme un projecte innovador en base a les necessitats detectades en l'anàlisi de

la seua realitat. Durant un temps, es van realitzar diverses observacions durant l'estona del pati i es va analitzar el Projecte Educatiu del Centre per tal de conèixer la realitat amb la qual anàvem a tractar. Després va ser necessari un temps de treball fora del centre per part de l'equip d'investigadores que treballàvem juntes per la creació del qüestionari de detecció de mancances en l'alumnat quant a Habilitats Socials observades pels docents. Seguidament, gràcies a l'equip directiu del centre ens van ficar al nostre abast el llistat de docents que impartien classe a primer d'ESO, per poder demanar la seua col·laboració voluntària i vam passar a la recollida de dades. Els vam donar un temps màxim d'entrega del qüestionari al cap d'estudis del centre i una volta complida la data, vam recollir tota la informació per analitzar-la. Contàvem amb una mostra de 17 docents tot i que érem conscients que hi havien de 5 a 10 subjectes perduts que no havien entregat el qüestionari, motiu del qual desconexem. Finalment, vam portar a terme l'anàlisi de les opinions replegades en el qüestionari mitjançant el programa estadístic SPSS.18. que ens donaria els percentatges, gràfiques i dades més rellevants per poder obtindre conclusions.

El temps durant el qual es va portar a terme aquesta investigació va ser aproximadament d'uns 5-6 mesos durant els quals vam analitzar el Projecte Educatiu del Centre, vam realitzar diverses observacions tant en l'aula com en els horaris de pati i temps lliure, vam realitzar el qüestionari utilitzat per a la recollida d'informació i vam analitzar totes les dades recollides. També, es va realitzar la proposta d'intervenció per a la millora de la realitat analitzada i es va ficar en mans del centre per a la seua possibilitat de posada en pràctica el projecte innovador que va ser creat en base a les mancances detectades.

Hem de tenir en compte que, tot i que aquesta investigació està basada en les opinions dels docents davant les Habilitats Socials que tenen els seus alumnes, donades les mancances detectades per poder treballar en un futur per a la millora d'aquestes competències, els docents deuen aprendre a detectar el nivell d'Habilitats Socials en els seus alumnes per poder crear una intervenció adequada i, finalment, saber analitzar o valorar com ha evolucionat la seua classe a nivell social gràcies a tot aquest procés. Per tant, en aquest cas es tracta d'una part molt centralitzada de la investigació, però que té una sèrie de beneficiaris a llarg termini com són els mateixos alumnes i la millora de la convivència tant al centre educatiu, com amb la família i en la societat en general si tot el procés d'investigació-acció es porta a terme de forma continuada.

V. Resultats

Després de l'aplicació del qüestionari de recollida d'informació, "Qüestionari de detecció de mancances en les Habilitats Socials", i haver

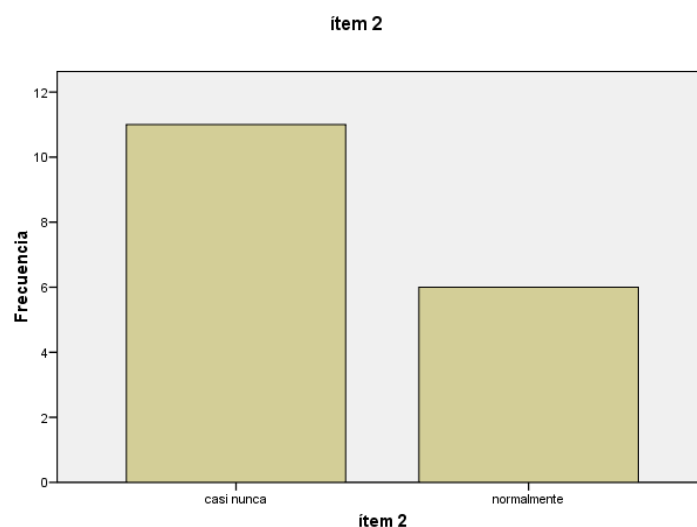
realitzat l'avaluació dels resultats obtinguts, creiem convenient destacar aquells ítems que reflecteixen una clara mancança d'Habilitats Socials, per part de l'alumnat a l'aula segons el punt de vista dels docents, i que justifiquen el nostre projecte d'innovació que amb aquesta proposta plantejarem. Per a aquest pas, utilitzem el programa estadístic SPSS.18. que ens va facilitar l'obtenció de gràfiques i figures, com seguidament veurem.

La mitjana d'edat dels docents que han format part d'aquest grup d'enquestats és de 38 anys amb una mitjana d'experiència de 13 anys, dels quals un 35,3 % són homes i un 64,7 % són dones.

Dels 22 ítems dels quals consta el qüestionari, l'interval de resposta se situa entre "Normalment" i "Mai". Tot i que realment les respostes "Normalment" són majoritàries, és primordial per a la realització del nostre treball tenir en compte l'existència d' ítems que han estat valorats molt negativament amb les respostes "Mai" i "Gairebé mai" les quals rebran una anàlisi més exhaustiva a continuació perquè proporcionaran informació clau per a la fonamentació d'aquest treball. Per aquest motiu, seguidament passem a destacar aquells ítems que reflecteixen la necessitat de plantejar recursos per al treball de les Habilitats Socials en aquest centre.

Com s'observa en la Gràfica 1, a continuació, enfront de l'ítem "Són capaços de mantenir una escolta activa al llarg de tota la classe", la resposta majoritària per part del professorat ha estat "Gairebé mai", deixant un petit rang de respostes en "Normalment" i descartant la resta d'alternatives possibles.

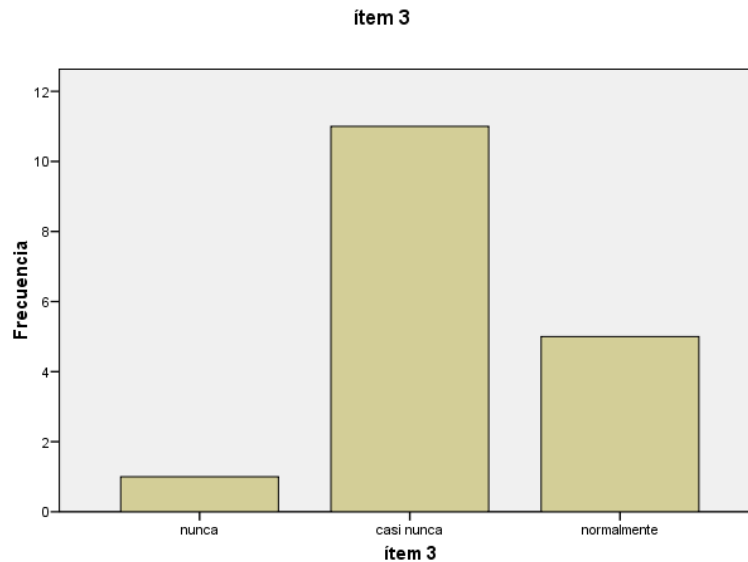
Gràfica 1. Qüestionari de detecció de mancances en les Habilitats Socials



Seguidament, en la Gràfica 2, observant l'ítem "Són capaços de dur a terme un debat respectant el torn d'intervenció" veiem que gairebé mai

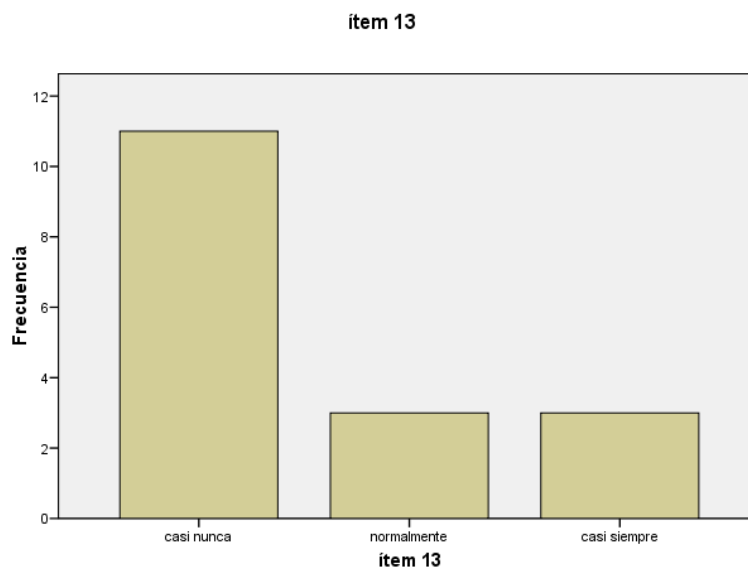
es duu a terme aquest tipus de conductes que mostren gran manca de pautes de comportament perquè es desenvolupen les classes de forma organitzada.

Gràfica 2. Qüestionari de detecció de mancances en les Habilitats Socials



En el següent ítem, Gràfica 3, “Intenta reconèixer les emocions que experimenta en les diferents situacions que es donen a l'aula”, veiem una manca important en aspectes que fan referència a la intel·ligència emocional, per la qual cosa la nostra labor serà desenvolupar activitats que treballin les emocions de l'alumnat.

Gràfica 3. Qüestionari de detecció de mancances en les Habilitats Socials

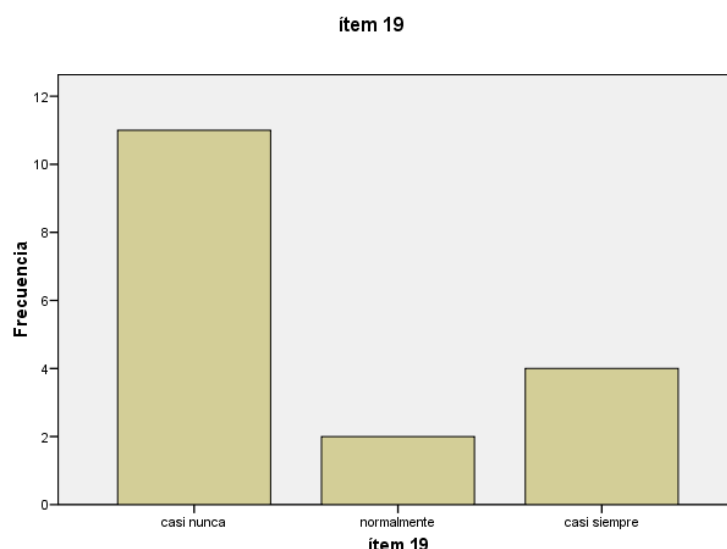


A continuació, l'ítem “Preneu les seves pròpies decisions malgrat el que pensi la resta”, corresponent a la Gràfica 4, mostra una clara necessitat de desenvolupar en l'alumnat la importància de la presa de decisions enfront

de l'opinió de la resta per a les diferents situacions a les quals hagin de fer front.

982

Gràfica 4. Qüestionari de detecció de mancances en les Habilitats Socials



Seguidament, es presenta la Taula 1 que mostra el resum de les respostes per part del propi professorat quant a les fortaleeses i debilitats que creuen tenir al seu centre:

TAULA 1	
FORTALESES	DEBILITATS
<ul style="list-style-type: none"> • Els docents escolten a l'alumnat. • Tracte fluid i proactiu amb la directiva. • Grups estables que es mantenen al llarg de l'etapa. • Bona atenció a l'alumnat amb N.E.E o amb problemes de comportament. • Contacte amb les famílies. • Educació i respecte per part de cert sector d'alumnat • Personalitat i carisma d'alguns professors. • Disponibilitat dels docents per tractar els problemes de l'alumnat. • Bona predisposició de l'alumnat a treballar. • Bona participació de l'alumnat 	<ul style="list-style-type: none"> • L'alumnat no està preparat per a realitzar debats ja que no saben escoltar-se. • No es fomenten temes generals de discussió a nivell de centre. • Pocs programes d'aula que treballin la convivència o la mediació. • Poc enfocament de l'acció tutorial. • Falta d'acord entre docents quant a les normes de classe. • Falta d'atenció als problemes en alumnat "normal". • L'alumnat no s'enfronta conjuntament als problemes que puguin sorgir a l'aula. • Alta ràtio d'alumnes a l'aula. • Sobretot en 1r ESO, sorgeix la necessitat de treballar les Habilitats Socials. • Falta treball en equip per part dels docents.

Com es pot observar, en general, es va detectar una mancança d'Habilitats Socials per part dels alumnes, segons les conductes



observades pel professorat a l'aula. Per aquest motiu varem desenvolupar un projecte d'innovació de caràcter preventiu destinat a posar en pràctica una sèrie d'activitats pràctiques i dinàmiques per fomentar les relacions interpersonals a les aules del primer curs de l' ESO i, en definitiva, millorar la convivència en el centre. La idea principal per crear el projecte era basar-nos en aquelles mancances específiques que mostrava l'alumnat en l'aula (incapacitat de dur a terme un debat, poc treball en equip, falta de reflexió per a la presa de decisions...) i treballar-les aprofitant al màxim aquells punts forts del que disponia l'institut i els seus professors (disponibilitat i escolta cap a l'alumnat, carismàtics, bon tracte amb les famílies, tracte fluid amb la directiva...).

Cal enfocar aquest programa dins de la intervenció tutorial, és a dir, el programa està pensat per impartir-se durant tot un trimestre lectiu en les hores de tutoria i es posarà en pràctica durant el segon trimestre, destinant el primer trimestre a la detecció de les mancances de les HHSS de l'alumnat i el tercer a l'avaluació de tot el procés realitzat junt amb l'aplicació del projecte.

Quant al responsable de l'aplicació del projecte serà el tutor/a de cada grup de 1r d'ESO qui posi en pràctica les activitats amb els seus alumnes, ja que anteriorment s'haurà format sobre la temàtica i haurà adquirit tècniques i mètodes d'entrenament en les Habilitats Socials: dinàmiques de grup, jocs de rols, grups cooperatius... No obstant això, per al desenvolupament i assoliment de l'objectiu del programa serà necessària la col·laboració de tots els col·lectius implicats, és a dir, de les famílies, de la resta de professorat i de la pròpia institució educativa.

VI. Discussió i conclusions

Per tant, atenent a les necessitats detectades en l'alumnat i la importància de fomentar en els joves una bona competència social, doncs com bé s'ha esmentat en apartats anteriors es deu de promoure el desenvolupament integral de les persones potenciant tot tipus de capacitats i no sols les cognitives o intel·lectuals, creem necessari donar resposta a aquests alumnes a partir del nostre projecte amb el qual es treballen les Habilitats Socials.

A més, perquè aquesta millora a nivell de centre es doni, cal dir que no solament hem volgut tractar la necessitat de treballar les Habilitats Socials a nivell d'aula. Volem destacar també la proposta futura que hem fet al centre d'incorporar l'aula de mediació perquè tots els nivells la utilitzin quan els siga necessari. Serà el mateix alumnat el mediador del conflicte amb la finalitat d'afavorir un clima de respecte mutu, de comunicació i cooperació que permeti adquirir hàbits de convivència, tolerància i d'aprenentatge. Els mediadors no seran especialistes a donar solucions, ni diran el que cal fer, sinó que intentaran ajudar al fet que les



parts en conflicte trobin per sí mateixes les solucions que més els convinguin.

Finalment, perquè la posada en pràctica d'un programa innovador d'aquest tipus sigui eficaç, tant el treball a nivell d'aula com a nivell de centre i fins i tot personal, portarà un seguiment que ens permetrà avaluar contínuament si els objectius proposats van sent aconseguits. Per això es realitzaran reunions periòdiques amb els professors implicats i els alumnes representants de cada aula permetent a cada agent aportar les seves opinions i experiències al voltant de l'aplicació del projecte.

Creem amb la hipòtesi que amb l'aplicació del projecte d'innovació el primer curs de l'ESO de l'IES el Caminàs millorarà la convivència a les aules i això es veurà reflectit també en la convivència del centre en general.

Tenim aquesta convicció perquè el projecte ha sigut dissenyat i elaborat de manera individualitzada per a aquest centre, realitzant una anàlisi de la realitat basada en les opinions dels docents que imparteixen classes en el centre dia a dia i en les observacions de l'alumnat. Hem creat el projecte adaptat a les necessitats detectades i a les fortaleces que té el centre per a poder abordar-les sense cap impediment i que resulte exitós per a tota la comunitat educativa.

Creiem que tot el que passa a l'aula és un reflexe del comportament o les situacions que d'adults s'experimentaran en la vida social i és important aprendre a convidaure, actuar, comportar-se, prendre decisions, respectar-se... Pel que seria interessant que totes les institucions educatives tingueren aquests tipus de treballs en compte e intentaren millorar la seva pròpia realitat portant a terme un autoanàlisi que els ajudarà a evolucionar positivament. D'aquesta manera, milloraria la convivència en general i la qualitat de vida de les persones que interactuem en societat.

VII. Bibliografia

BALLESTER, R. (2002): *Habilitats Socials: avaluació i tractament*, Madrid, Síntesis.

BANDURA, A. y R. WALTERS (1974): *Aprenentatge social i desenvolupament de la personalitat*, Madrid, Alianza.

BERG, B. (2012): *El joc de les habilitats socials*, Madrid, TEA.

CABALLO, V. (1987): *Teoria, avaluació i entrenament de les habilitats socials*, València, Promolibro.

LUCA, C. I ALTRES (2001): *Programa d'habilitats socials en l'ensenyança secundària obligatòria: ¿com puc afavorir les habilitats socials dels meus alumnes?* Archidona, Aljibe.

Pozo, I. (1998): *Aprenents i Mestres: la nova cultura de l'aprenentatge*, Madrid, Alianza.

985

ROCA, E. (2007): *Com millorar les teves habilitats socials: programa d'assertivitat, autoestima i intel·ligència emocional*, València, ACDE.



Estudi de cas sobre orientació professional i vocacional en adolescents amb Trastorn d'Asperger

Lorena Zorrilla Silvestre
al106987@uji.es
Laura Bou Sospedra
al107173@uji.es
Sara Robledo Vilaroig
al159027@uji.es

I. Resum

988



Aquest estudi de cas pretén conèixer quins són els factors més rellevants que influiran perquè els subjectes de la investigació continuen els seus estudis en relació al seu futur professional. Aquestes realitats es perfilen a partir d'una sèrie de factors bàsics: historial acadèmic, relacions interpersonals, característiques personals, habilitats / aptituds, expectatives, actitud davant els estudis / trastorn, suports i autonomia, sobre els quals s'indaga a través d'entrevistes semiestructurades a la família, jove, orientadora i tutora.

El sistema d'anàlisi i categorització de la informació permet esbossar els temes recurrents i divergents de cada factor en cada un dels casos. Les conclusions extretes són independents per a cada un dels casos, coincidint tots dos en què els factors que influeixen són dues: les característiques persones i la família.

Paraules clau: Asperger, orientació, expectatives, interessos, aptituds i actitud.

II. Introducció

Aquest treball aborda la influència de diferents factors: Historial acadèmic, diagnòstic, relacions interpersonals, característiques personals, nivell sociocultural, expectatives, habilitats, actitud davant del trastorn i davant dels estudis, suports, autonomia, interessos i orientació, en la continuació dels estudis en relació al seu futur professional de dos joves amb síndrome d'Asperger.

És fonamental definir què és el Trastorn d'Asperger per conèixer les característiques principals que presenten aquestes persones. Es tracta d'un trastorn sever del desenvolupament, considerat com un trastorn neuro-biològic en el qual hi ha desviacions o anormalitats en els següents aspectes del desenvolupament: connexions i habilitats socials, ús del llenguatge amb fins comunicatius, característiques de comportament relacionats amb trets repetitius o perseverants, una limitada gamma d'interessos, poca presa de decisió i, en la majoria dels casos, malaptesa motora. D'altra banda, les persones amb aquest diagnòstic tenen severes i cròniques incapacitats en el social, conductual i comunicacional i poca presa de decisió.

A causa de la peculiaritat d'aquest Trastorn i a les poques investigacions realitzades sobre això es va decidir dur a terme aquest projecte d'investigació. Cal tenir en compte la manca de base teòrica i de relació amb altres investigacions, ja que no s'ha indagat, anteriorment, sobre els factors que influeixen en què els adolescents amb Asperger continuen els seus estudis, de manera que aquesta investigació es porta a terme amb l'esperança que sigui un pas endavant per a aquest col·lectiu de persones.

Des de mitjans de segle s'accepta que les diferències individuals en la continuació acadèmica obeeixen a tres tipus de factors: els intel·lectuals,



els d'aptitud per a l'estudi i els de personalitat. Alguns autors afirmen que els primers dos són els més importants per predir l'èxit escolar i expliquen la major part del fenomen (Eysenck & Eysenck, 1987; Tyler, 1972). La literatura d'investigació ha demostrat que el rendiment previ és el millor predictor de rendiment futur, aquells estudiants que en els primers anys d'escolaritat tenen un baix rendiment comparat amb els seus iguals, són els mateixos estudiants que exhibeixen un pobre rendiment en any successius (Francis, Shaywitz, Steubing, Shaywitz & Fletcher, 1994; Williamsom, Appelbaum & Epanchin, 1991). Per tant, es considera un factor significatiu el rendiment escolar.

En els últims anys les investigacions assenyalen que els factors exclusivament intel·lectuals i aptitudinals són pobres predictors del rendiment acadèmic a llarg termini i l'èxit laboral fora dels entorns educatius (Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995). En el millor dels casos els factors exclusivament intel·lectuals expliquen voltant d'un 25% a la variància del rendiment acadèmic i la posterior continuïtat dels estudis, hi ha un alt percentatge de variància no explicada i per tant atribuïble a altres factors (Sternberg et al., 1995). En l'actualitat, les investigacions en aquest camp estan bolcades a la recerca de factors no cognitius que puguin explicar de manera més acabada el rendiment acadèmic i la continuïtat dels estudis.

També considerem un factor influent l'orientació en els seus tres aspectes, personal, escolar i professional, constitueix una activitat essencial del procés educatiu que, interessant-se pel desenvolupament integral de l'alumne, individualment i socialment considerat, l'ajuda en el coneixement, acceptació i direcció de si mateix, per aconseguir el desenvolupament equilibrat de la seva personalitat i la seva incorporació a la vida comunitària. L'Orientació educativa s'ha de realitzar al llarg de tota l'escolaritat encara que de manera especial en ingressar en un centre i en acabar cada cicle o nivell.

A més cal tenir en compte que es realitza un estudi de cas de dos adolescents amb Trastorn d'Asperger, de manera que també es reflexionarà a prop de diferents factors en relació a aquesta problemàtica. Al no haver investigacions similars a aquesta, hem plantejat els factors que pensem que seran significatius: Diagnòstic, actitud davant del trastorn i davant dels estudis, suports i autonomia.

En vista del que s'ha comentat, és fonamental l'anàlisi de la influència d'aquests factors, ja que, d'una banda, possibilita el coneixement de les aspiracions, interessos i expectatives d'aquestes alumnes, esbrinant que factors són significatius i quins no en la continuïtat dels seus estudis i, alhora, permet tenir un punt de referència a l'hora d'orientar i treballar aquestes aspiracions i expectatives de cada alumna.

III. Objectius

L'objectiu d'aquesta investigació és esbrinar quins factors influeixen en la continuació dels estudis en relació al seu futur professional dels subjectes objecte d'investigació, a partir de les percepcions que tenen les famílies, les tutores, orientadores i les pròpies joves.

990



IV. Material i mètode

A causa de les poques investigacions realitzades sobre això, vam decidir posar-nos en contacte amb l'Associació d'Asperger de Castelló perquè ens comentessin quins eren les seves necessitats i així realitzar un treball de recerca que els fos útil. Per això, i després d'haver-nos reunit amb la vicepresidenta de l'associació, i amb Francisca Castellanos (neuropsicòloga), vam decidir dur a terme aquest projecte de recerca amb l'objectiu de conèixer la realitat dels adolescents amb Asperger i que factors són els que influeixen perquè aquests continuïn amb els seus estudis en relació al seu futur professional. Al llarg de la investigació hem rebut el suport d'aquestes professionals per obtenir la mostra, posar-nos en contacte amb les famílies i joves i elaborar el guió de les entrevistes.

Es tracta d'un disseny descriptiu d'estudi de cas. Els casos són dos joves diagnosticades amb trastorn d'Asperger, de la província de Castelló que formen part de l'Associació d'Asperger de Castelló i estan cursant l'últim curs de secundària en centres ordinaris, i les seves respectives famílies, tutores i orientadores del centre.

Per a la nostra investigació hem elaborat entrevistes als orientadors, tutors, pares i a les pròpies joves, un total de vuit entrevistes, la durada aproximada oscil·la entre els trenta i noranta minuts. Són individuals, directives, pel fet que es realitzen les preguntes als subjectes per separat i de manera guiada. A més, són semiestructurades ja que encara teníem unes preguntes establertes i preparades prèviament l'ordre era variable en funció de les respostes dels entrevistats. Finalment, les respostes a les preguntes són obertes.

L'entrevista està estructurada en funció dels factors que hem determinat que influeixen en la continuïtat dels estudis dels adolescents. (Historial acadèmic i personal, dades demogràfiques, interessos personals, habilitats / aptituds, suports que té i que necessita actualment / grau d'autonomia, actitud, expectatives, i orientació rebuda). La base d'aquestes preguntes era la mateixa per a totes les entrevistes, modificant la forma en funció de l'entrevistat.



Seguint amb el treball de camp, aquest va tenir una durada de vuit mesos i va ser desenvolupat per les investigadores aquí signants. En el procés d'anàlisi de dades qualitatives hem seguit les següents fases:

1. Reducció de dades. Un cop dutes a terme les entrevistes, les transcrivim tal de sintetitzar la informació. Vam triangular la informació mitjançant esquemes i quadres per així, fer una anàlisi comparatiu i detectar quins són els factors més rellevants i si aquests coincideixen en els determinats a l'inici de la investigació. D'aquesta manera vam anar categoritzant la informació, trobant elements comuns en els discursos per així anar assignant-los a les mateixes categories. Les categories que hem plantejat són les següents: Historial acadèmic, diagnòstic, relacions interpersonals, característiques personals, nivell sociocultural, expectatives, habilitats, actitud davant del trastorn i enfront dels estudis, suports, autonomia, interessos i orientació.

2. Disposició i transformació de dades. S'han analitzant quins eren els temes recurrents i divergents segons els quadres comparatius (annex 2) per poder arribar a una conclusió sobre els factors que cada un dels entrevistats creuen que són significatius en la continuïtat dels estudis i els factors que no són rellevants.

3. Obtenció i verificació de conclusions, interpretant les dades a través de mapes conceptuals que més endavant us mostrarem.

Cada un dels investigadors realitzar de forma individual unes entrevistes determinades què va analitzar posteriorment. En diverses sessions de treball conjunt es triangula la informació obtinguda per cada investigador, elaborant un document final on quedaven recollides les conclusions. Per tal de garantir els principis ètics de la investigació es va posar a disposició dels informants l'informe complet de l'anàlisi realitzada per l'equip.

V. Resultats

Al inici de la investigació, ens vam plantejar un objectiu general, i a partir d'aquest uns factors pensem que influiran en què els joves amb Asperger continuen els seus estudis i formació. Així doncs, hem analitzat els resultats a partir dels factors plantejats per a poder donar resposta a l'objectiu inicial.

En el primer cas estudiat, es perceben, en general, sis factors que influeixen en la continuïtat dels estudis d'aquesta jove. Consideren, tots els entrevistats, que els interessos de la menor van a determinar la via a través de la qual continuarà la seva formació acadèmica. Quant a



l'autonomia, afirmen que és plena ja que és capaç de desenvolupar la seva activitat diària tant acadèmica com professional sense la supervisió constant d'una altra persona: *"(...) jo sóc igual que els meus companys. A la meua classe hi ha més company que els passa el mateix que a mi. (...) Jo sóc una més. (...) Ajudo a la meua mare fer algunes coses de casa. Jo em faig el llit i m'arreglo meua habitació. De vegades, també trec la pols, però el que no m'agrada és passar el motxo perquè el cub pesa molt"* (Jove).

Respecte al paper de la família, aquesta li brinda el seu ple suport el que motiva i estimula la jove a nivell d'estudis: *"(...) Si ella vol, de veritat, fer-ho, tindrà el meu suport i, si canvia d'opinió, ja que també."* (Mare). A més, les seves expectatives són realistes i positives respecte al futur acadèmic i professional de la seva filla pel que s'estableix com un factor influent i recurrent ja que no estableixen límits i són conscients de la situació, capacitats, habilitats i aptituds de la menor: *"(...) anem pas a pas, fem un batxillerat perquè té capacitat, aptituds, interessos, i després fem un cicle formatiu de grau superior i si podem permetre'ns passa a la universitat i si no, es queda aquí i busca una sortida laboral compatible amb seguir estudis o no"*. (Orientadora)

Sobre les seves característiques personals, encara que es presenten discrepàncies a determinar quines són les més definitòries, tots els entrevistats afirmen que és un dels factors que potencia la continuïtat formativa. Pel que fa a l'històric acadèmic, afirmen que ha seguit un desenvolupament normal en totes les etapes educatives sense patir cap tipus de retard ni dificultat més enllà de les considerades habituals o dins de la normalitat, de manera que, diluciden, que és un factor beneficiós i positiu perquè la jove segueixi amb els seus estudis: *"(...) ella segueix la mateixa progressió que segueixen la resta dels seus companys, si arriba a batxillerat potser no necessiti suport, ella ara mateix a classe està atesa com la resta de seus companys, i treu ... està dins de la mitjana, és a dir que no es fins que punt ho va a necessitar"*. (Tutora).

Sobre els factors que han determinat que no influeixen, els entrevistats opinen que el diagnòstic de la jove és independent a la possibilitat de què continuï o no amb els seus estudis ja que no li suposa cap impediment ni dificultat més enllà de les considerades habituals. Sobre l'orientació rebuda, s'ha observat que és percebuda com no influent ja que la menor és ferma en els seus interessos respecte al seu futur vocacional i professional: *"(...) de gran vull ser actriu. (...) He de fer batxiller i després anar a València a estudiar. (...) L'any passat si que va venir l'altra orientadora i ens va explicar les optatives que havíem agafar per fer una cosa o una altra. (...) Podria explicar millor les optatives i explicar-nos de que va cada carrera per saber que anem fer quan anem a la universitat"* (Jove).

Respecte al nivell sociocultural de la família no fa cap tipus d'influència sobre la pregunta plantejada en la investigació. Quant als suports, consideren que no són rellevants per a la continuïtat dels estudis de la jove: *"(...): No, jo sóc igual que els meus companys"* (Jove).

Es percep una discrepància entre els entrevistats en relació a la branca més adequada o modalitat d'estudis que ha de seguir la jove, variant entre la realització d'un cicle formatiu, ingrés a la universitat, incorporació al món laboral i estudis d'art dramàtic. A més, hi ha visions contraposades en els materials utilitzats i el moment de dur a terme les orientacions vocacionals i professionals per part de l'orientadora del centre, de manera que les opinions són variades respecte a la influència que pot exercir sobre la jove.

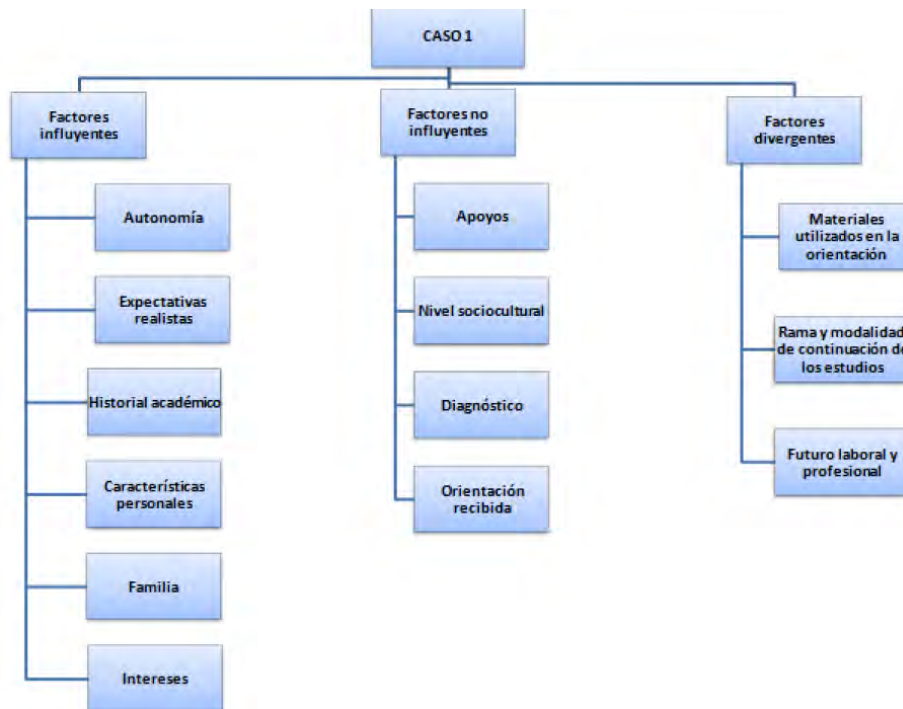


Figura 1. Interpretació de factors Cas 1

En el segon cas estudiat, es perceben, en general, cinc factors que influeixen en la continuïtat dels estudis d'aquesta jove. Consideren, tots els entrevistats, que el paper dels progenitors respecte a la continuïtat dels estudis de la seva filla és determinant ja que aquests condicionen les seves decisions i eleccions: "(...) aquests van marcant uns objectius els quals s'han d'assolir per la jove, i ella a poc a poc els va aconseguint, ja que tenen molt afany de superació, és obedient, i molt lluitadora per obtenir aquests objectius "(orientadora). Destacar també, en aquest punt, la total influència de la germana pel fet que és un referent i model per a la menor: "Ara ha agafat d'optativa alemany perquè com la seva germana està d'Erasmus allà a Alemanya. A més, ella (referint-se a Ana) ha estat de viatge d'estudis a Berlín, es va anar 4 dies i ha compartit habitació amb altres amiguetes més, ha estat amb els altres, ha fet un munt de fotos "(Mare).

Quant a l'autonomia, afirmen que és dependent en la majoria dels àmbits de la seva vida quotidiana a nivell familiar i acadèmic pel que influirà en el seu futur professional i vocacional: "Quan li manen cada

trimestre tres llibres (d'anglès, de castellà i de valencià) jo ja m'he tret la informació d'Internet perquè ja sé que al final ... doncs almenys que vagi mirant resums i que vagi treballant però clar, a nivell de llegir el llibre o ha de tenir molt interès de llegir-se el llibre, per exemple, ara amb tot això de Crepuscle ja que si que tenia una motivació de llegir el llibre, que és un totxo així (gest de gruix) i l'hi va llegir, també havia vist la pel·lícula. Però clar amb altres llibres, ni es motiva, ni segueix la trama ... "(Mare)

Sobre les seves característiques personals, encara que es presenten discrepàncies a determinar quines són les més definitòries, tots els entrevistats afirmen que és un dels factors que pot impedir la seva continuïtat formativa. A més, el fet de presentar Trastorn semàntic-pragmàtic que influeix en la comprensió i expressió oral i escrita, també influirà de forma rellevant en aquesta continuïtat: *"Té problemes associats al Trastorn d'Asperger perquè la dificultat que té ella és de comprensió llavors té un problema també d'entendre el que passa "(Pare). Pel que fa als suports, expliquen que són de vital importància i necessaris per poder superar els obstacles i dificultats que es presenten diàriament: "Tots els exàmens treia 3, 3, 3, 3." (Pare). "Se li va complicar molt, vam haver d'anar al neuropediatre i ens va tornar a dir que poséssim la medicació i, a part d'això, ens han donat unes pastilles que es diuen frananfetaminas que la posen a mil per hora" (Mare).*

Quant a l'històric acadèmic, afirmen que ha seguit un desenvolupament discontinu i per sota de la mitjana encara que amb esforç i perseverança ha anat superant els objectius proposats, ressaltant com aspecte positiu l'àmbit de superació i com negatiu les dificultats que presenta la jove: *"Durant infantil i sobretot a primària es van fer adaptacions no significatives retallant continguts i adaptant-se a les seves característiques, ja que les qüestions que se li plantegen han de ser curtes, clares, directes i seqüenciades perquè no es perdi. A més, al col·legi treballam per grups flexibles desdoblant 2 cursos en 3 més petits, i a ella sempre se li proporcionava un grup de menor alumnat perquè se li pogués prestar més atenció. Una altra mesura que es va prendre amb ella, va ser treure el valencià fins a 3^o de primària pels problemes que presentava en el llenguatge i la comprensió d'aquest. He de dir, que quan es va introduir el valencià en 3^o de primària pensàvem que seria un problema però es va adaptar bastant bé i va funcionar. Actualment, està en 3^o d'ESO amb tot 2^o aprovat, vull dir que va bastant bé tenint en compte les seves característiques i és clar atenent-la segons les seves necessitats"(Orientadora)*

Sobre els factors que han determinat que no influeixen, els entrevistats opinen que el diagnòstic de la jove és independent a la possibilitat de què continuï o no amb els seus estudis fins a un determinat nivell educatiu. Respecte al nivell sociocultural de la família no fa cap tipus d'influència sobre la pregunta plantejada en la investigació. Quant a les relacions interpersonals es defineixen com a bones a tots els nivells encara que es destaca una discrepància en la relació amb els seus iguals, ja que sol interaccionar amb persones menors que ella. *"(..) No pot*

establir una conversa amb els seus companys perquè els temes dels que parlen a ella no li interessin, o no entenen el que diu. No està al mateix nivell emocional, personal i d'interessos que els seus iguals". (Orientadora)

Es percep una discrepància entre els entrevistats en relació a la branca més adequada o modalitat d'estudis que ha de seguir la jove, variant entre la finalització de l'etapa secundària, realització d'un cicle formatiu, continuació del batxillerat, incorporació al món laboral i estudis de art dramàtic. A més, hi ha visions contraposades en els materials utilitzats i el moment de dur a terme les orientacions vocacionals i professionals per part de l'orientadora del centre, de manera que les opinions són variades respecte a la influència que pot exercir sobre la jove. Quant a les expectatives són en el cas de la família i orientadora limitades i a curt termini: "Ens limitem any a any perquè sempre pensem que aquest any serà el que es quedi, no mirem una mica més enllà perquè pensem que aquest curs no ho passarà"(Pare).

Mentre que la jove té unes expectatives elevades i a llarg termini: "Fer batxiller i anar a la universitat, bé a l'escola d'art dramàtic" (Jove). Sobre els interessos i motivacions discrepen entre els entrevistats el que repercutirà en la decisió de la jove: "Però, dedicar únicament i dedicar tot l'esforç a l'art dramàtic ... no veia la germana menys veig a ella" (Pare). Considerant les habilitats i aptituds existeix diversitat d'opinions pel que fa a la rellevància que aquestes tindran en el seu futur acadèmic i professional: "Jo vot més pel que està fent de treball d'habilitats, com el dibuix o els muntatges que fa, que no pel que ella vol fer d'art dramàtic. Jo sincerament, no la veig"(Pare).

La relació entre els factors i la seua influència es poden observar en la Figura 2.

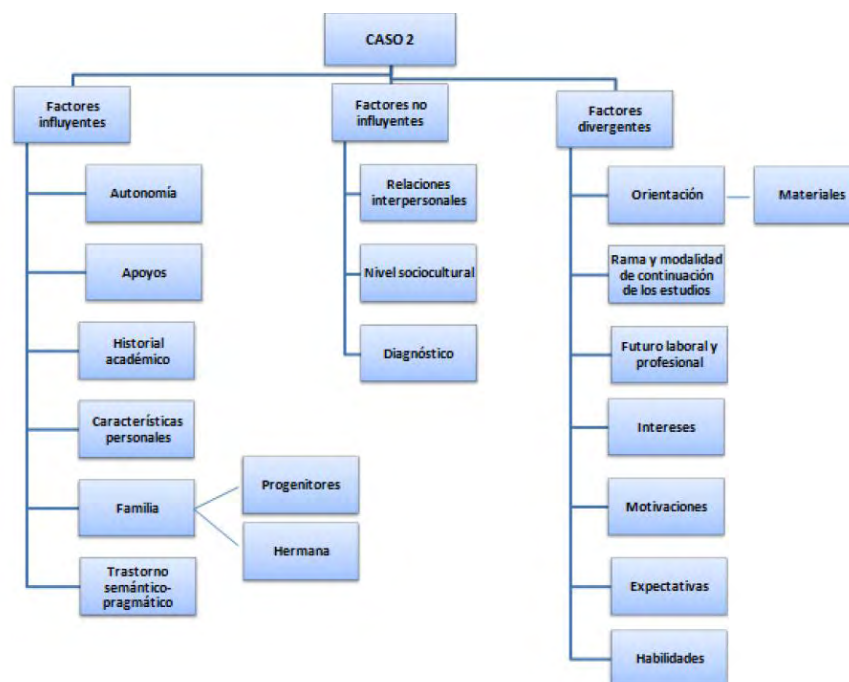


Figura 2. Interpretació de factors Cas 2

VI. Discussió i conclusions

996



En primer lloc destacar la impossibilitat de determinar i generalitzar els factors que influeixen en què els adolescents amb Asperger continuen amb els seus estudis en relació al seu futur professional ja que es tracta d'un estudi de cas on els dos subjectes objecte d'investigació presenten característiques diferents i discrepen en els factors que influiran en la seva continuïtat formativa. Tanmateix, hem d'assenyalar que en ambdós casos es determinen com a factors influents la família, les característiques personals, el grau d'autonomia i historial acadèmic. En el cas 1, s'han determinat com els factors més influents les expectatives i interessos de la pròpia jove, mentre que en el cas 2 és la influència que exerceix la família en les decisions de la jove.

Quant a les línies a seguir en relació a l'orientació vocacional / professional seria oportú treballar de manera grupal durant tutories, passant-los el qüestionari IPP (poner a pie de pàgina lo que es) per conèixer millor els seus Interessos Professionals i també dur a terme reunions informatives sobre les diferents optatives de 4^º d'ESO que més li convinguin segons com pensin encaminar els seus futurs estudis acadèmics, informant així de les diferents vies i els diferents graus o mòduls que poden fer segons la via que estiguin cursant.

En relació als casos concrets d'aquestes joves a part de les reunions informatives grupals, s'hauria de realitzar una orientació més individualitzada, i un cop es coneguin millor els seus interessos, parlar amb les famílies ja que aquests la tutel·len, en gran manera.

Pensem que l'Orientació Professional és un factor fonamental que influeix en la continuïtat dels estudis en aquestes joves. Les entrevistes realitzades ens proporcionen informació fonamental sobre els seus interessos professionals, sabem que volen ser actrius i per tant, es tracta d'enfocar els seus estudis cap al grau de "Art dramàtic". En el cas 1, la jove té les aptituds per cursar secundària i batxillerat sense cap problema fora de la normalitat, té habilitats en competències artístiques com en dibuix, imaginació, narrativa, etc., a més compta amb el suport de la seva família.

No obstant això, en el cas 2 ateses les seves característiques personals dels entrevistats tenen una altra perspectiva de la continuïtat dels seus estudis. Es marquen objectius a curt termini i limitats, per tant en aquest cas l'orientació professional que es proposaria seria cap a objectius més específics.

A causa de la inexistència d'investigacions anteriors semblants quant a tema i contingut, la investigació duta a terme pot ser l'inici de futures investigacions on la mostra sigui representativa i es poguessin generalitzar els resultats, que es pot transformar les entrevistes dutes a terme en un qüestionari estandarditzat i així poder transformar dades qualitatives en quantitatives, aconseguint oferir línies d'orientació i intervenció adequades per a la continuïtat dels estudis en els adolescents amb Asperger.

VII. Bibliografia

997



ALONSO TAPIA, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Editorial Santillana. Madrid

ALONSO TAPIA, J. (1997a) *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. EDEBÉ. Barcelona

ÁLVAREZ PÉREZ, R., CAPPELLI, M. Y SALDAÑA SAGE, D. (2006). *Empleo y personas con trastornos del espectro autista: Quiero trabajar*. Federación Autismo Andalucía. Sevilla

ÁLVAREZ, A. Y DEL RÍO, P. (1990a). "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo". En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II* (pp. 93-119). Madrid: Alianza.

ÁLVAREZ, A. Y DEL RÍO, P. (1990b). "Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar". En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II* (pp. 225-247). Madrid: Alianza.

ALVAREZ HERNÁNDEZ, J. (1999). *Análisis psicopedagógico de los programas de orientación profesional y vocacional*. Acción psicopedagógica en Educación Secundaria: reorientación de la orientación/ coord. por Juan Fernández Sierra, 251-266.

AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

AMES, C. y ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

BLANCO BLANCO, M.A., Y FRUTOS MARTÍN, J.A. (2001) Orientación Vocacional: propuesta de un instrumento de autoorientación. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 4, 4

CARBONERO MARTÍN, M.A. (1996) Programa de Orientación Vocacional con alumnos de Enseñanzas Medias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 26, 165-173 (Ejemplar dedicado a: Educación especial / coord. por Santiago Molina García)

COLLEY, J. (2005). *Trabajar con alumnado con síndrome de asperger en secundaria (traducción del original "Working with an asperger pupil in secondary schools")*. NAS Autism Helpline. Federación autismo de Andalucía.

CUXART, F. (2000) *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Ediciones Aljibe. Málaga. pp.24-26.

998

Deletrea. *Características de las personas con Síndrome de Asperger ¿Qué podemos hacer en el entorno laboral?* Documento publicado en la Federación Asperger España. Extraído el 1 de noviembre desde <http://asperger.es/publicaciones.php?id=3&cap=138&cat=6>



Eysenck, H.J. & Eysenck, M.W. (1985). *Personality and Individual Differences*. New York: Plenum Press. (Vers. cast. *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Piramide, 1987.)

FORQUÍN J.C. (1985). El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social. *Educación y Sociedad*, 3, 117-213.

FRANCIS, D., SHAYWITZ, S., STEUBING, K., SHAYWITZ, B. & FLETCHER, J. (1994). *The measurement of change: Assessing behavior over time and within*

999



Art contemporani, per què no?

Marta Almodóvar Fernández
al118537@alumail.uji.es
María del Mar Castillo Gil
maretacastle@gmail.com
Andrea Fabregat Fabregat
al106894@uji.es

I. Resum

1000



Aquest projecte sorgeix com a conseqüència d'un replantejament de la metodologia emprada en l'educació de les arts visuals en les aules de Primària. Tot i que a l'etapa d'Infantil s'acostuma a treballar l'art d'una forma prou activa, a l'arribar a Primària, molts docents tornen al llibre; en el cas d'aquells que decideixen aventurar-se i abandonar-ho, moltes vegades no saben molt bé com treballar-lo. El que pretenem amb aquest treball és plantejar una línia d'acció pràctica i dinàmica, adaptable a les escoles (que no supose grans modificacions de l'aula ni elevats costos econòmics), que tinga en compte i aprofite els recursos artístics de la nostra ciutat (museus i galeries) i que, anant més enllà, done cabuda a l'art contemporani, un moviment artístic que tantes possibilitats ens pot oferir. Aquest treball até tant als objectius, la metodologia, les activitats, el procés d'avaluació del projecte com als materials que es necessiten per a la seua implementació i construcció, un protocol per a que els mestres el segueixen en cas de fer una eixida (en aquest cas a algun espai artístic de Castelló) o les possibles dificultats que pugueren sorgir al llarg del projecte i la forma de solucionar-les.

Paraules clau: Metodologia, educació artística, arts visuals, educació Primària, escoles, espais artístics, art contemporani.

Abstract

This project arises from a rethinking of the methodology used in the visual arts education during the Primary education period. Although art is worked in an active way during the infant stage, arriving at Primary, many teachers turn to the book. In the case of those who choose to venture and abandon it, often do not know how to work it. The aim with this work is to propose a practical and dynamic course of action, adaptable to schools (which does not involve big changes in the classroom or high economic costs), which takes into account and uses the artistic resources of our city (museums and galleries) and, beyond that, to introduce the contemporary art, an artistic movement which can offer us so many possibilities. This project attends to objectives, methodology, activities and the evaluation process but at the same time, it also includes the materials which are necessary for his implementation and construction, a teachers' protocol to be followed if they decide to hike with their pupils (in our case to an art space in Castellón) or the possible difficulties that may arise during the project and how to solve them.

Key words: Methodology, artistic education, visual arts, Primary education, schools, art spaces, contemporary art.

III. Introducció

1001



Art contemporani, per què no? Aquest és el títol del nostre projecte i precisament va ser la pregunta que ens vam realitzar quan vam començar a analitzar la situació de l'educació i concretament de l'educació artística a les nostres escoles.

Però què és això de l'educació artística? Definir-la és complicat si no compremem les dos paraules que integren aquest concepte: educació i art. La educació ha tingut sempre una enorme transcendència ja que de ella depèn el nostre desenvolupament com a persones. D'acord amb Fontal, l'educació pot definir-se com:

procesos y experiencias de (re)socialización (recongnición y reinención), orientados a aumentar y consolidar capacidades individuales y colectivas de los sujetos populares mediante la recuperación y recreación de valores, la producción, apropiación y aplicación de conocimientos que permitan el desarrollo de propuestas movilizadoras (Souza, 2005: 94).

En el nostre cas, ens estem referint a una educació en el camp de l'art, entenent-lo com «algo que nos rodea y que no nos detenemos a considerar, está presente en todo lo que agrada a nuestros sentidos, e invita a la reflexión. La obra de arte no necesita más que de tres requisitos para que se realice, un ser sensible que necesite expresar algo, un lenguaje claro y un espectador predispuesto a captar ese mensaje» (Marco, 2006: 147).

En aquest sentit, podem establir una relació amb les paraules de Gardner (1994:) al afirmar que: «las artes proporcionan un marco especial, puede que incluso único, de expresión personal». Per tant, l'art és interpretat com una forma d'expressió i comunicació. Però a més, l'art és beneficiós en molts altres sentits; facilita el desenvolupament socioemocional del xiquet ja que propicia l'acceptació de si mateix amb les seues possibilitats i els seus límits; li permet construir el seu patrimoni personal (o identitat) artístic i cultural i finalment, li ajuda a establir vincles amb l'ambient que li envolta. Si fusionem aquestos dos conceptes, ens trobem amb l'educació artística. Aquesta, tot i que es tracta d'una àrea educativa molt més específica, per la seua naturalesa també continua tenint una gran amplitud de camp. Per tant, parlar d'educació artística a les aules ha de suposar un plantejament didàctic obert i extens, que permeta tant la producció i expressió artística dels nostres alumnes com l'apreciació i valoració d'aquelles obres ja existents.

Totes aquestes consideracions ens fan allunyar-nos d'una altra concepció de l'art que desgraciadament també s'ha estat propagant als nostres dies:

En cuanto al término arte que se maneja [...] deriva, por supuesto, del concepto que en nuestra sociedad se tiene del arte y del artista, anclados ambos en los paradigmas modernistas, o incluso románticos, en esa idea mitificada que nos

transmiten los medios e instituciones [...] donde el creador de productos visuales es un hombre blanco, excéntrico y sucio, que trabaja sin orden y sin objetivos, pero que, dotado de una capacidad sobrenatural, produce objetos asombrosos. Debido a esta particular forma de crear, permanece en la sociedad la idea de que no se puede enseñar a hacer arte, por lo que cuando se trabaja con la infancia, la educación artística queda reducida a la enseñanza de unas cuantas técnicas cuanto más vistosas mejor (Acaso, 2006: 230)

1002



Si atenem a la LOE o Llei Orgànica d'Educació (2006) vigent en aquest moment, podem comprovar que dins l'art. 17. "Objetivos de la educación primaria" apareix el següent objectiu: j) Utilitzar diferents representacions i expressions artístiques i iniciar-se en la construcció de propostes visuals. Aprofundint més en el tema i anant al BOE n. 293 (2006), on es fan explícites les ensenyances mínimes per a aquesta etapa, trobem que a l'apartat de competències bàsiques, es considera que una d'elles ha de ser la Competència artística i cultural. Què implica aquesta competència? Al parlar de competència, ens referim al conjunt d'habilitats i destreses que al llarg d'aquesta etapa l'alumnat haurà d'anar assolint per tal de constituir-se com a persona. Per tant, la competència artística i cultural ha d'englobar aquelles habilitats relacionades amb l'apreciació i valoració de manifestacions artístiques i culturals i al mateix temps, el coneixement i utilització d'algunes de les tècniques i recursos artístics que es s'han anat emprant al llarg del temps. Però a banda d'aquests dos aspectes que ja abans havíem comentat, la competència a la que fem referència, també té present uns altres elements que considerem peces clau per al bon funcionament de l'educació artística (i en realitat de qualsevol altre tipus d'educació): l'ús del pensament divergent i convergent, fet que implica el replantejament i reelaboració d'idees ja existents i l'obertura a noves formes de pensar; l'entrada en funcionament de la iniciativa, la creativitat i la imaginació a l'hora d'expressar-nos i el treball col·laboratiu amb la resta de la comunitat educativa per tal d'ampliar fronteres i aprendre a respectar les manifestacions dels altres.

L'educació artística, que seria considerada com una àrea de coneixement dins de l'educació primària, s'encarregaria principalment de l'assoliment de la competència artística i cultural ja que estan directament relacionades. Però també, s'encarregaria de la consecució d'altres competències com puguen ser la competència en el coneixement i interacció amb el món físic, la competència per a aprendre a aprendre o l'autonomia i iniciativa personal (BOE, 2006). Ara bé, la metodologia emprada a l'educació primària és l'adient per tal d'aconseguir aquestes i altres competències? Aquest projecte sorgeix a partir de la idea de que, actualment, les pràctiques educatives que s'estan portant a terme en aquest àrea no ho són. Després de passar per l'etapa Infantil, on en la majoria d'escoles s'ensenya a partir de projectes, aquestos queden abandonats i en el seu lloc apareixen els llibres. Llibres que recullen els continguts pertanyents a cada una de les àrees de coneixement. Aquesta

pràctica pot classificar-se com tancada i inflexible, ja que dona poc marge a un altre tipus d'accions. A més, l'ús dels llibres quedaria lluny de la consecució de les competències abans esmentades ja que la iniciativa, la imaginació, la creativitat o el pensament divergent difícilment es poden desenvolupar quan ja t'ho donen tot programat. El que ací pretenem és la reformulació del nostre treball dins de l'àrea de l'educació artística en base als projectes educatius que es porten duent a terme a l'etapa Infantil. Per tant, el que defensem és la implementació d'aquests projectes en Primària, com a via per a treballar les arts visuals.

Aquesta proposta, al mateix temps implica anar més enllà de l'aula, descobrint de forma real l'entorn artístic que ens envolta. Això implica l'atenció als espais artístics de la nostra ciutat.

El escenario del conocimiento se traslada, sale del aula, considerando al Museo o espacio expositivo -la gran escuela- el centro didáctico por excelencia [...] El Museo es una fuente de recursos que contiene una ciudad o sociedad en general que ha de tenerse en cuenta, pues allí se guardan las obras más significativas que son testimonio de una época y de un pensamiento, y más cuando es contemporáneo, de nuestra propia vida. El Museo es recurso, no de una actividad puntual de un solo día, sino es una base para una programación de actividades, lecturas y propuestas, y ésta puede ser de una sola disciplina así como interdisciplinar (Marco, 2006:148-149)

En el nostre cas, el projecte es centra en l'EACC (Espai d'Art Contemporani de Castelló) perquè precisament és en l'art contemporani on nosaltres trobem la nostra ferramenta de treball. L'art contemporani, com el seu propi nom indica, és un moviment artístic que sorgeix al món contemporani, al món actual, als nostres dies. Per tant, quan parlem d'art contemporani, no podem eludir el terme postmodernitat o art postmodern, ja que aquest, seria posterior al moviment artístic anterior: el modernisme.

La preferència per aquest moviment i no altre es deu a que «el contexto de la postmodernidad nos ha enseñado que la diversidad es posible y, con ella, la convivencia afable de todos los tiempos y opciones; ya no es necesaria la exclusión. La complejidad forma parte de nuestras estructuras» (Colom, 1997: 7)

Si bé hem volgut explicar la nostra decisió pel que fa a l'elecció aquest moviment artístic i no altre, som conscients i de fet esperem que aquesta metodologia de treball no quede relegada a l'art contemporani. La nostra proposta s'ha dissenyat amb la idea de poder ser adaptada a altres espais artístics i a altres moviments artístics. Aquesta idea és fonamental si volem aconseguir un canvi total i no parcial pel que fa a la forma de treballar en aquesta assignatura.

Abans de continuar, hem considerat necessari fer referència a un altre projecte que des de la UJI, s'ha portat a terme pel que fa a l'educació i l'art contemporani. «Imatge i moviment a través de l'art contemporani en

Educació Infantil» (Almodóvar et al., 2012), és molt important per a nosaltres ja que guarda una gran relació amb el tema que ens envolta (l'art i l'educació). De fet, alguns dels seus autors, són al mateix temps autors d'aquesta publicació. Ara bé, la diferència amb allò que ara presentem és que a l'altre projecte, el punt de mira està ficat en l'Educació Infantil (no en l'Ed. Primària) i allò que es vol reflectir són les experiències reals que mitjançant el treball conjunt entre una escola de Castelló de la Plana, l'alumnat i professorat de la UJI que es va implicar i un dels espais artístics de la ciutat (EACC) es van poder viure (la publicació que ara ens ocupa està més centrada en el canvi de metodologia pel que fa a l'educació artística i no tant en les experiències).

A continuació, es presenten aquells objectius a partir dels quals va sorgir i es va desenvolupar el nostre mètode i la nostra metodologia de treball. Finalment, tractarem d'establir una sèrie de resultats i les conclusions que es deriven de tots aquests punts.

III. Objectius

La principal finalitat que ens hem plantejat a l'hora de realitzar aquest treball és la d'utilitzar una nova metodologia en Educació Primària, per a treballar les arts plàstiques, on en lloc de treballar mitjançant un llibre, treballarem a partir de projectes de treball sobre l'art contemporani. Però a més, amb els subjectes amb qui es pretén dur a terme aquest projecte (alumnat de Primària), ens plantejem una sèrie d'objectius més específics l'assoliment dels quals els permetrà:

1. Conèixer i dominar materials, ferramentes, suports... diferents als que estan acostumats a utilitzar.
2. Passar les fronteres de l'aula i arribar als espais d'art de la ciutat.
3. Desenvolupar la creativitat.
4. Observar i explorar l'entorn més pròxim amb la intenció de Utilitzar el llenguatge plàstic com una forma d'expressió i comunicació d'emocions i sentiments.

A més considerem molt important fer una petita menció a la importància que té treballar per projectes educatius en educació i als seus objectius, motiu pel qual defensem treballar amb aquesta metodologia. Alguns d'aquests objectius són:

- Aprendre a aprendre.
- Aprendre a investigar.
- Dur a terme com a docents la inclusió educativa i social.
- Conèixer i aprendre els valors d'igualtat i de cooperació en el treball.

Aquests objectius són, entre molts altres, els que ens han portat a triar aquesta metodologia, més característica d'educació infantil que d'educació primària, però que té molt bons resultats i que ajuden als nens a accedir a coneixements d'una manera diferent.

La creativitat és una de les ferramentes més útils per a l'adaptació a la realitat complexa i canviant que ens toca viure i per això considerem de gran importància el bon ensenyament de les arts visuals a l'escola.

1005



IV. Material i mètode

Per a dur a terme el nostre projecte, en primer lloc, era necessari analitzar la situació actual de l'assignatura de plàstica en les aules del primer cicle de primària. El nostre treball, llavors, es fonamentaria sobre la situació real i donaria resposta a les mancances d'aquesta.

El instrument de mesura utilitzat per a la recollida d'aquesta informació va ser un qüestionari elaborat per nosaltres mateixes. El qüestionari, constava de 20 ítems a contestar entre una escala de valoració de l'1 al 5 (1: Inadequat, 2: En ocasions, 3: Acceptable, 4: Adequat i 5: Molt adequat). Les preguntes tracten del seu coneixement sobre els diferents museus, localitzacions, exposicions, així com dels propis interessos i els seus coneixements sobre la matèria (ANNEX 3).

La població escollida per a la realització del test va ser els i les mestres de primer cicle d'Educació Primària del CEIP Bernat Artola, ubicat en la ciutat de Castelló de la Plana. El nombre total de persones van ser 4.

L'anàlisi dels resultats ens va permetre detectar les carències que hi havia a l'hora d'ensenyar l'àrea de plàstica en l'etapa; a partir d'aquestes, es va desenvolupar tot el nostre projecte.

Aquest aposta per una perspectiva globalitzadora que parteix de les activitats que el conformen per a fer referència a les diferents competències bàsiques que vénen donades a la LOE. A més, si sorgeix l'oportunitat de treballar continguts d'unes altres àrees, aprofitarem la situació i la matèria de plàstica per a fer-ho. També hem tingut en compte els principis pedagògics que marca la LOE en l'article 14, com poden ser: partir dels coneixements previs del xiquet, l'aprenentatge significatiu o el principi de globalització.

L'aprenentatge significatiu, com marca la LOE, és un punt clau del nostre treball ja que plantejarem situacions que provoquen en el xiquet un conflicte cognitiu a través d'activitats atractives significatives, partint de les necessitats dels alumnes. D'acord amb açò, les activitats plantejades són lúdiques, motivadores i actives, on el xiquet participa i és el protagonista del seu aprenentatge (ANNEX 1 i 2). Treballarem individualment, per parelles, en petit grup i en gran grup i realitzarem

algunes activitats d'intercicle. Amb aquestes fomentarem la socialització, el treball cooperatiu i actituds de tolerància i respecte. A més, utilitzem una dinàmica o tècnica especial: "La tècnica del padrí". Aquesta tècnica es caracteritza per l'ajuda i recolzament entre alumnes, ja sigui dins del mateix grup-classe o entre diferents nivells.

La metodologia en l'aula es caracteritza per ser constructivista, globalitzadora, socialitzadora, motivadora, activa, participativa i creativa. A més, la hem anomenat "MAJICA", perquè és una Metodologia (M) Activa (A), basada en el Joc (J), a partir del qual el nostres alumnes Interioritzen (I) els Coneixements (C) i els Apliquen (A).

Per finalitzar el present punt, apuntar que la metodologia que fem és eclèctica, és a dir, es nodreix dels avantatges de les diferents tècniques, models, principis i corrents, evitant així possibles limitacions a l'aula i amb els nostres alumnes. Així, ens situem i utilitzem uns mètodes o altres depenent del moment concret del procés d'ensenyament-aprenentatge. Tot aquest plantejament no haguera sigut possible sense la construcció i recerca dels materials corresponents. Quant a aquests, podem dir que són molt diversos: des del qüestionari d'autoavaluació del qual parlàvem abans fins a les fitxes, autoritzacions i notes que al llarg del projecte hem anat creant. La majoria d'ells, han sigut elaborats per nosaltres (les mestres): qüestionaris d'avaluació per a l'alumnat, mestres i famílies, protocol d'actuació per a establir contacte amb els espais d'art de la ciutat (ANNEX 4), fitxes del projecte... No obstant, en altres ocasions, serien els alumnes els autors dels materials com les notes informatives als pares o les obres creades a les activitats plantejades.

V. Resultats

Dins d'aquest apartat, en primer lloc hem de dir que no ha sigut possible dur a terme el projecte d'innovació educativa. Tot i que el grup sencer de treball que hem estat treballant teníem ganes i volíem fer l'esforç, una sèrie de causes externes al projecte ha impossibilitat la seua posada en marxa. Per tant, no podem donar uns resultats segurs i basats en la nostra realitat. Encara així, hem investigat escoles en les que si que es duen a terme projectes d'investigació en arts plàstiques basats en projectes educatius d'art contemporani i on els quals, han tingut èxit.

Treballar amb projectes en Educació Primària suposa ser conscients, com a docents que som, de la importància que té que els nens siguin el protagonistes del seu aprenentatge, que investiguen, que ens diguen quins són els seus interessos i coneixements; açò fa que estiguen més motivats i que aprenguen de una manera natural.

Per a realitzar aquest projecte d'innovació educativa, com hem esmentat abans, hem buscat informació sobre altres escoles on hagen dut a terme aquest tipus de projectes siga en educació infantil, primària, secundària o amb grups d'adults, ja que el que ens interessava era conèixer si aquest tipus de treball funcionava.

Un dels casos que hem analitzat és El Cas de «Fundação de Serrevalles» (Garcia i Guillen, 2011), on els resultats en el grup de menors de 18 anys van ser els que ens van animar a proposar el projecte a una escola d'educació primària.

Els docents es mostraven molt participatius amb el programa. D'alguna manera la seva participació en l'elecció del tema i de la forma és un punt de partida positiu per a la seva implicació. La majoria es preocupa de que el grup responga a les seves expectatives com a bon grup.

També ens hem fixat en el replantejament del museus d'art fa una dècada i al moment actual; molts d'aquests s'han remodelat per a poder realitzar projectes educatius. Per a obtenir aquesta informació hem llegit un article d'investigació de Fontal (2009) on ens parla dels museus com espais per a l'aprenentatge on és possible explorar, analitzar, debatre, negociar, construir; fer-nos persona, fer món. Adonar-nos de la possibilitat de transformar la realitat. Per això és molt important que el museu estiga implicat en aquests projectes, perquè d'això depèn que funcione o no un projecte com el que proposem.

Per últim, hem analitzat també el projecte «El arte de cada día» (Bondía, 2010), projecte educatiu per a l'escola dels nostres dies. En aquest projecte s'impliquen tant els artistes, el centre educatiu com el museu. Quan el projecte va concloure, tots les persones implicades van mostrar la seua satisfacció amb el projecte. D'una banda, els artistes el van considerar molt interessant ja que no havien viscut una experiència artística amb alumnat tan menut; d'altra banda, el professorat va confirmar que el contacte amb els artistes, els va donar una visió molt més humana de l'art, la qual els ajuda a comprendre'l millor i a respectar-lo d'un mode distint.

Finalment, els alumnes van mostrar molt de interès en una assignatura que fins al moment havia estat tan poc reconeguda per ells. Generalment l'opinió de l'alumnat és que allò que més els agrada són les exposicions en les que ve l'home/dona que ha pintat aquests quadres i els explica com ho ha fet. Els agrada moltíssim aprendre noves tècniques i senten que sempre són sorpresos per alguna cosa nova de manera que volen continuar participant en projectes similars.

L'avaluació d'aquest projecte va ser molt positiva, a la vista dels treballs dels alumnes i les actituds cap a aquests tallers basades en el interès que genera el coneixement dels artistes i la creativitat de les propostes. S'han



exposat sis-cents treballs al trimestre, el que ha suposat un important esforç del col·legi i dels 7 professors que imparteixen l'assignatura d'Educació Plàstica en primària. Tots ells han mostrat en tot moment la seva il·lusió pel projecte i han intentat aprendre el particular enfocament que requereix aquesta assignatura.

Un projecte com aquest deu integrar-se en el currículum de l'assignatura. Una tasca pendent de gran importància per a que no supose un extra en la ocupada vida dels estudiants. És imprescindible que els tallers es realitzen dins i fora de classe i disposen del temps suficient per a la seva realització. Aquestos tallers connecten directament i d'una forma més eficient amb alguns alumnes dels conceptes que l'alumne deu d'aprendre en el seu pas per l'escola.

Fins ací, hem presentat l'anàlisi de resultats d'alguns dels projectes que hem investigat per a confirmar que el nostre projecte, en cas de dur-lo a la pràctica, podria tenir èxit.

VI. Discussió i conclusions

Plantejar un projecte com aquest sense haver pogut dur-lo a la pràctica ens dificulta la tasca a l'hora de poder d'establir unes conclusions en referència a l'èxit o fracàs del nostre projecte. En canvi, si que podem afegir una sèrie de reflexions pel que fa a la construcció i desenvolupament d'aquest projecte. Així, si atenem als objectius plantejats, pensem que no són utòpics sinó més bé assolibles amb una mica d'esforç i dedicació ja que principalment, ens basem en un canvi de metodologia que permeta resoldre i millorar els resultats obtinguts en el camp de l'educació artística. En relació amb aquest objectiu, hem desenvolupat una metodologia on des d'un primer moment, allò que ha primat ha sigut l'accessibilitat des de tots els sectors educatius, és a dir, la possibilitat de dur-lo a la pràctica siga quin siga l'escola i les característiques d'aquesta. De fet, tot i que el projecte s'ha pensat per a localitats on es dispose d'espais artístics, aquesta part del projecte es podria modificar i fer un acostament a aquests recursos mitjançant llibres, revistes, internet... Afortunadament, les noves tecnologies també avancen en aquest sentit i museus tan interessants com el TATE de Londres, han desenvolupat un sistema informàtic a la xarxa que permet visualitzar el interior del museu des de qualsevol racó del món. Això, ens permet no només treballar en un àmbit local sinó també en un nacional i inclús internacional.

Tot i així, aquesta metodologia no es pot posar en pràctica sense la presència del personal docent corresponent. Aquest serà el guia del projecte, oferint diferents possibilitats o camins als seus alumnes. Ara bé, no determinarà el camí a seguir sinó que seran els alumnes qui,



mitjançant la investigació i la seua pròpia experiència, hauran de decidir quin serà el que volen triar.

La figura del mestre, a més de servir de guia dels seus alumnes, servirà de guia del seu propi aprenentatge ja que partim d'un concepte d'educació on tots ensenyen i aprenen dels altres.

Pel que fa als resultats, com s'ha pogut observar, no els hem pogut contrastar però els resultats observats en aquelles escoles en que s'han dut a terme projectes semblants, ens permeten afirmar que aquesta forma de treball pot tenir èxit i pot ajudar a ampliar i millorar el bagatge artístic dels nostres alumnes.

Per tant, i d'acord amb allò exposat, deixem oberta la nostra pregunta i la acompanyem amb altres noves:

Art contemporani, per què no? Art modern, per què no? Art barroc, per què no? Educació artística fora de l'aula, per què no? Educació artística per projectes dins l'etapa Primària, per què no?

Aquestes preguntes no persegueixen altre objectiu que fer-nos reflexionar sobre la necessitat de qüestionar constantment la nostra pràctica docent; ara bé, un requèstionament plantejat en forma de crítica constructiva al nostre treball. Aquesta, serà la millor forma d'adonar-nos del que estem fent a l'aula, quines coses estan funcionant, quines es podrien millorar i quines altres s'haurien de canviar. En definitiva, millorar com a mestres i millorar com a persones.

La educación artística no pretende tanto que la persona aprenda a hacer arte como que, a través del arte, se aprenda a ser persona (Marín Viadel, 1991: 116-119)

VII. Bibliografia

ACASO, M. (2005): «Repensando el arte infantil: una propuesta para la práctica», en BELVER, M. H. i altres (eds.) (2005: 227-235).

ALMODÓVAR, M. i altres (eds.) (2012): «Imatge i moviment a través de l'art contemporani en Educació Infantil», publicacions de la UJI, Castelló de la Plana.

ANGULO, J.L. i N. BLANCO,(1994): *Teoría y desarrollo del Currículum*, Aljibe, Málaga

BADIA, M. i altres (eds.) (2003): *Figuras, formas y colores: propuestas para trabajar la educación plástica*, Graó, Barcelona.

BELVER, M. H. i altres (eds.) (2005): *Arte infantil en contextos contemporáneos*, Eneida, Madrid.

BERROCAL, M. i altres (eds.)(2005): *Menús de educación visual y plàstica*, Graó, Barcelona.

BONDÍA, A. (2010): «El arte de cada día: proyecto educativo para la escuela de hoy». *Pulso*, nº33. p. 161-187.

COLOM, A. J. (1997): «Postmodernidad y educación: Fundamentos y perspectivas», *Educació i Cultura*. Revista Mallorquina de Pedagogia, 1, 10, Universitat de les Illes Balears, Palma.

CONTRERAS, J. (1994): *Enseñanza, currículum y profesorado*, Akal, Madrid.

DORAN, E. i altres (eds.)(2006): *Colour*, Tate, London.

DORAN, E. (2005): *A is for artist*, Tate, London.

EFLAND, A. D. (2004): *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*, Octoedro, Barcelona.

EISNER, E. W. (2004): *El arte y la creación de la mente*, Paidós Ibérica.

EISNER, E. W. (1987): *Procesos cognitivos y currículum*, Martínez Roca, Barcelona.

EISNER, E.W. (2004): *El arte y la creación de la mente*, Paidós, Barcelona.

FIGUERAS, M. (2000): *Traçtocats, experiències plàstiques amb l'art*, Ventall, Barcelona.

GARCIA, A. i F. GUILLEN (2011): «Innovación educativa y compromisos expositivos en los museos de Arte Contemporáneo». Publicacions de la Universidad de Murcia, Murcia.

GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Paidós, Buenos Aires.

GARDNER, H. (1999): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona.

GIMENO SACRISTÁN, J. i A. I. PÉREZ (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.

GOODMAN, D. I Z. MILLER (2009): *Shape*, Tate, London.

HERNANDEZ, F. i altres (eds.) (1991): *¿Qué es la educación artística?*, Sendai, Barcelona.

IVAM (1998): *Los talleres didácticos del IVAM. Propuestas didácticas en torno a 7 talleres (N. Gabo, R. Hausmann, A. Warhol, K. Schwitters, F. Picabia, D.Smith, E.Satie)*, IVAM, Valencia.

1010





IVAM (2004): *Los talleres didácticos del IVAM, 1998-2005. Propuestas de actividades didácticas del Museo en torno a artistas modernos (Klee, Chillida, Liechtenstein...) y contemporáneos (P, Taaffe, H. Voth...)*, IVAM, Valencia.

LLONA, M. (2012): «El arte contemporáneo como recurso educativo en Educación Primaria». Publicacions de la Universitat Internacional de La Rioja. Facultad de Educación, la Rioja.

LÓPEZ-BOSCH, M. (2006): *El lenguaje visual*, Paidós, Barcelona.

LÓPEZ-BOSCH, M. (2009): *La Educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Paidós, Barcelona.

LOWENFELD, V. i W. LAMBERT (1977): *Desarrollo de la capacidad creadora*, Kapelusz, Buenos Aires.

LUPTON, E. i J. LUPTON (2007): *D.I.Y. Kids*, Princeton Architectural Press, New York.

MARCO, P. (2006): «El niño ante el arte», en JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (ed.): *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto*, Publicacions de la Junta de Castilla y León, Espanya.

MARTÍNEZ, M.L. i altres (eds.)(2008): *Nuevas propuestas de acción en educación artística*, Servicio de publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Málaga, Málaga.

POZUELOS, F.J. i A. ROMERO (2002): *Decidir sobre el curriculum. Distribución de competencias y responsabilidades*, M.C.E.P.

RAIMONDO, J. (2004): *Art for explorers*, Watson-Guption.

RODRIGUES DA COSTA, F. J. (2005): «Didáctica, acción educativa y arte infantil» en BELVER, M. H. i altres (eds.) (2005: 37-47).

STIEFF, B. (2011): *Hundertwasser for kids*, Prestel, London.

TORRES M. i R. JUANOLA (1998): *Una manera d'ensenyar arts plàstiques a l'escola. 140 exercicis per a educació infantil i primària*, Associació de mestres Rosa Sensat, Barcelona

TORRES M. i R. JUANOLA (2011): *Dibuixar, mirar i pensar. Consideracions sobre educació artística*, Associació de mestres Rosa Sensat, Barcelona.

WATT, F. (2005): *The Usborne Book of Art projects*, EDC Pub, England.

WOODFORD, S. (2002): *Cómo mirar un cuadro*, Gustavo Gili, Barcelona.

ZABALZA, M.A. (1991): *Diseño y desarrollo curricular*, cap. II, 4ª Edició, Narcea S.A., Madrid.

Annexos

1012

Annex 1: EXEMPLE 1. ACTIVITATS DEL PROJECTE

Títol activitat	TREBALLEM LA TÈCNICA DE L'AUTOR - PART 1
Lloc	L'aula normal
Duració	2 hores
Materials	Diferents tipus de paper, cartró, colors, pintures, retoladors, tisores, pegament... Tot tipus de material que ens pugui servir per a treballar diferents tècniques.
Desenvolupament de l'activitat	<p>Per a començar, la mestra els mostrarà diferents quadres, murals o obres de l'artista per a veure el tipus de tècnica, dibuixos, formes, colors i materials que utilitza. Els analitzarem i comentarem entre tots per a després passar a treballar la seva tècnica.</p> <p>En la segona part de la sessió, proporcionarem als alumnes una gran quantitat de material de tot tipus per a que siguin ells mateixos els qui identifiquen, entre tots, els més característics de l'artista que treballem i començar ja a pintar i imitar les seues obres. Penjarem en la pissarra una sèrie d'imatges de l'autor per a que els alumnes tinguin un model mentre pinten.</p> <p>En la primera part de l'activitat "Treballem la tècnica de l'autor" que és la que ens ocupa, es tracta d'experimentar amb els diferents materials, suports i colors, per a, en la segona part, començar ja elaborar la nostra pròpia obra personal, seguint l'estil de l'artista i les tècniques que més els van agradar en la presa de contacte.</p>
Observacions	Hem de tenir en compte, en aquests tipus de activitats, el temps que ocupem en la preparació i recollida del material que utilitzem, per tal de planificar-les millors.



Annex 2: **EXEMPLE 2. ACTIVITATS DEL PROJECTE**

Títol activitat	EXPOSICIÓ DELS TREBALLS - A FER DE GUIES!
Lloc	Instal·lacions del centre (corredors)
Duració	2 hores
Materials	Treballs artístics dels xiquets i cinta adhesiva o blue-tack
Desenvolupament de l'activitat	<p>Aprofitant tot el treball realitzat pels xiquets, demanarem permís al Centre per tal de realitzar una exposició per les instal·lacions d'aquest. Per tal que la tasca no siga tan costosa, la mestra encarregada haurà disposat els espais (buidant-los de materials anteriors, acondicionant-los, preparant el material que siga necessari...). així, quan els xiquets entren a l'aula, no tindran tanta feina.</p> <p>Els treballs seran penjats de les parets amb blue-tack o cinta adhesiva, de manera que els xiquets puguen fer-ho per si mateixos.</p> <p>La preparació de l'exposició anirà acompanyada d'una visita guiada. En canvi, en aquesta ocasió els alumnes seran els guies i els visitants de l'exposició, els xiquets d'alguna de les altres classes.</p> <p>En principi, seria aconsellable que els visitants de l'exposició foren els xiquets d' Infantil, concretament els de 5 anys ja que si el projecte continuara l'any vinent, seria una manera de començar a connectar-los amb aquesta forma de treball. Ara bé qualsevol classe pot ser benvinguda.</p> <p>A les 17h, continuarem fent de guies però aquesta vegada, amb els pares. els convidarem a que entren al centre i observen el treball realitzat.</p>
Observacions	

013



Annex 3: QÜESTIONARI DE DETECCIÓ DE NECESSITATS EN EL PROFESSORAT

CURS

SEXE:

1014

Contesta les següents qüestions marcant amb una X la casella desitjada:

	SI	NO
1. Treballar l'art en les escoles és important?		
2. Creus que es treballa suficient?		
3. Les hores que es dediquen a plàstica són suficients?		
4. Creus que es trau el màxim possible?		
5. L'art és complicat i no es pot treballar en l'aula?		
6. Els alumnes mostren interès cap a l'assignatura de plàstica?		
7. Treballar l'art fomenta la creativitat de l'alumnat en les escoles?		
8. Consideres que treballar per projectes en educació fomenta la creativitat?		
9. Aprendre expressió artística és més que aprendre tècniques per a dibuixar i pintar?		
10. Els mestres tenen recursos per a treballar la plàstica dins l'aula?		
11. Els mestres deuen incloure en els seus currículum l'art i la seva didàctica?		
12. Els alumnes mostren interès cap a l'assignatura de plàstica?		
13. Has treballat alguna vegada en aquest cicle l'art per projectes?		
14. L'experimentació de la plàstica fora de l'aula pot influenciar positivament en el seu aprenentatge?		
15. Les visites als espais d'art poden modificar les meves idees sobre l'expressió plàstica?		
16. Coneixes els espais d'art que es troben a la ciutat?		
17. Organitza el centre visites a aquests tipus d'espais?		
18. Durant el primer cicle de Primària, has realitzat alguna d'aquestes visites?		
19. Creus que fomenten l'aprenentatge de l'art?		
20. Creus que un major coneixement de l'art pot ajudar en la teua tasca com a docent?		



Annex 4: PROTOCOL D'ACTUACIÓ PER A LA VISITA A UN ESPAI ARTÍSTIC

(adaptació realitzada per a l'EACC)

1015



- **QUÈ ÉS L'EACC?**

L'EACC és un centre per a la producció i admiració de l'art contemporani, que s'està consolidant com un punt actiu a nivell cultural i artístic a la ciutat de Castelló. Aquest reflecteix noves estratègies d'acció; revitalitza noves estratègies d'utilització de l'espai; involucra la ciutat convertint-la en un escenari real per a impulsar les pràctiques artístiques i culturals; estableix una xarxa de treball amb altres museus; estimula la participació dels visitants, promou la investigació i l'anàlisi; genera opinió i debat sobre l'art contemporani; posa en marxa projectes a la vegada que prepara exposicions i activitats i connecta les seues exposicions amb iniciatives artístiques públiques que tenen lloc en l'espai urbà, social i econòmic de la ciutat.

A més, té una concepció de l'espai per a les exposicions i del Museu mateix molt flexible, donant la possibilitat de desenvolupar un context que permeta desenvolupar noves formes d'entendre el futur.

- **L'EACC PER ALS MÉS MENUTS**

L'EACC és un espai que dona cabuda a tot tipus de públic; això implica tenir en compte als més menuts. Per tal d'aconseguir-ho, l'EACC posa a disposició dels centres una sèrie de vistes guiades adaptades a l'edat dels xiquets de manera que ells també puguin conèixer i participar d'aquest espai.

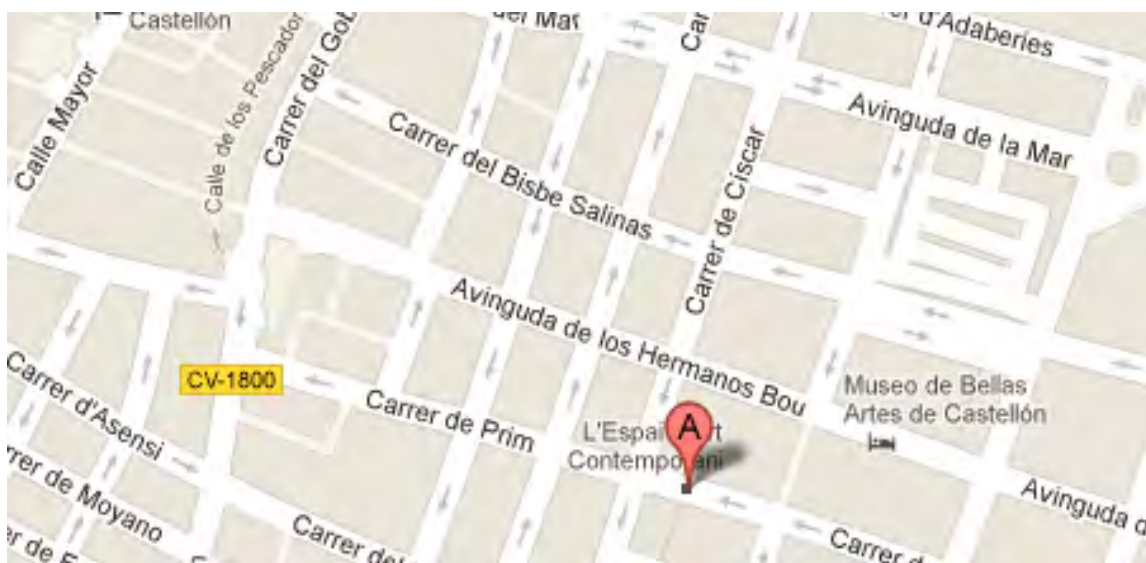
- **LOCALITZACIÓ**

L'EACC es troba al centre de Castelló, al costat del Conservatori i l'Escola Superior d'Art i Disseny, darrere de la plaça Borrull.

C/ Prim, s/n

CP/ 12003

Castelló



- **COM ARRIBAR?**

En cas d'anar en tren:

Des de l'estació de RENFE, Autobús línia 9: parada plaça Borrull.

En cas d'anar en cotxe o autobús:

Autopista A-7; Eixida Castelló Sud, direcció centre ciutat fins a plaça Fadrell.

- **HORARI**

Dimarts a diumenge de 10h a 20h

Dilluns tancat

- **PREU**

Entrada gratuïta

- **CONTACTE**

Tel +34 964 72 35 40

Fax +34 964 26 07 71

eacc@eacc.es

- **COM ORGANITZAR UNA VISITA?**

Pel que fa a l'EACC...

Tots els divendres, l'EACC posa a disposició del públic un servei de visites guiades de les exposicions. Les visites comencen a les 19 h i tenen aproximadament una hora de duració.

També es poden concertar visites per a grups d'adults i escolars durant la setmana. (Mínim 10 persones). En el nostre cas, aquesta seria l'opció a triar ja que l'activitat hauria de realitzar-se dins l'horari escolar.

Per a posar-nos en contacte, hauríem de cridar al telèfon que apareix a l'apartat anterior (964 72 35 40) i acordar el dia de la visita amb Juan Francisco Fandos, responsable de les activitats de l'Espai.

Pel que fa al centre...

Una vegada sabem que és possible la realització d'una visita a l'EACC, haurem de demanar permís al centre per tal de rebre el seu consentiment. Haurem de presentar un document on s'explique què és l'EACC, el tipus d'activitat a realitzar i la intenció educativa d'aquesta (dins del projecte globalitzat). Aquesta proposta ha de ser aprovada per l'organisme escolar adient.

Amb el permís del centre, a continuació és necessari convocar una reunió informativa per als pares de manera que ells també tinguen coneixement del que es vol fer i decidisquen si els seus fills volen participar.

Aleshores, es podrà concertar la cita definitiva amb l'EACC per tal de realitzar la visita adient.

En el moment de realitzar la visita, una setmana abans es prepararan les autoritzacions (que els xiquets hauran de portar signades) per tal de saber el nombre de xiquets que assistirà a la reunió.

1019



L'aprenentatge cooperatiu a l'aula

Rosella Clavell Rodríguez
rosellaclavell@hotmail.com

I. Resum

1020



«Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente» (Ausubel 1983). Partint d'aquesta cita, tots els docents hem de tindre present que dia rere dia desenvolupem una labor que marca als nens que tenim al nostre càrrec, per tant hem de ser ben constants a l'hora de realitzar la tasca educativa. El mestres sols som l'andamiatge que hi ha entre els coneixements existents i els nous coneixements (Bruner, 1987). Però si sols som l'andamiatge, aquest ha de ser individual o col·lectiu?...

L'andamiatge entre els coneixements mai pot ser individual, ja que sinó estem creant un sistema educatiu competitiu i segregant als alumnes amb algun tipus de dificultat, i això no és el que marca la llei (LOE 2/06 del 3 de maig), en la que els seus tres principis bàsics són: proporcionar una educació de qualitat per a tots els ciutadans/es, que tots els components de la comunitat educativa participen activament en la vida de l'escola i un compromís decidit amb els objectius educatius de la Unió Europea.

Així que, per no caure en un sistema educatiu competitiu ni en la segregació partim de la base de l'escola inclusiva en que el cada membre participa activament, aprenent i donant a aprendre a la resta d'ells. Per això, cal tindre present que hem de fomentar un aprenentatge cooperatiu a les escola, ja que és el lligam més pròxim per aconseguir eixa escola en que tots participem activament per igual.

Per tant, el present treball d'investigació tracta de donar unes breus pautes per als professors per a poder portar a terme un aprenentatge significatiu inclòs dintre del currículum ordinari, és a dir immers dintre del aula en el dia a dia.

Paraules clau: Aprenentatge cooperatiu, formació professorat, estratègies, escola inclusiva.

II. Introducció

L'aprenentatge Cooperatiu (AC) és un mètode d'aprenentatge basat en el treball en equip. Inclou diverses i nombroses tècniques en les quals els alumnes treballen conjuntament per aconseguir determinats objectius comuns dels quals són responsables tots els membres de l'equip.

Pujolás (2009) considera que l'aula inclusiva, organitzada de manera cooperativa ha d'estar presidida per una filosofia de fons: una aula en la que no s'excloga a ningú i on es considere que tot el món és vàlid. Lògicament açò implica un treball amb l'alumnat de manera que s'accepten i assimilen un conjunt de normes bàsiques que regulen les relacions interpersonals, donant una gran importància a recursos com el



diàleg, la cooperació, la convivència i valors com el respecte per les diferències i la solidaritat.

Johnson i Johnson (1991) destaquen que l'AC «és l'ús instructiu de grups petits perquè els estudiants treballin junts i aprofitin al màxim l'aprenentatge propi i el que es produeix en la interrelació». Altres autors defineixen que cooperar significa treballar junts per aconseguir objectius compartits i també destaquen que dins de les activitats cooperatives els estudiants busquen els resultats que són beneficiosos per a ells mateixos i per als altres membres del grup.

Johnson, Johnson i Holubec (1999) assenyalen que són cinc els elements bàsics que formen l'AC.

1. La interdependència positiva: sentiment de necessitat cap al treball dels altres.
2. La interacció cara a cara o simultània: en l'AC, els estudiants han de treballar junts, aprendre amb uns altres, afavorint, d'aquesta manera, que comparteixin coneixements, recursos, ajuda o suport.
3. La responsabilitat individual: cada membre, individualment, ha d'assumir la responsabilitat d'aconseguir les metes que se li han assignat.
4. Les habilitats socials: necessàries per al bon funcionament i harmonia del grup, referent a l'aprenentatge i també vinculades a les relacions entre els membres. Els rols que cada persona vagi exercint en l'equip (capdavanter, organitzador, animador, etc.), la seva acceptació o no per part de la resta de companys, la gestió que facin dels possibles conflictes que sorgeixen, l'ambient general que existeix en el mateix,... són temes que els estudiants han d'aprendre a manejar.

En l'AC resulten molt importants aquests aspectes socials, tan necessaris per a la pràctica professional dels estudiants i que, per tant, també resulta fonamental que els docents dediquin temps a treballar i supervisar aquests aspectes.

D'acord amb aquestes línies, Morales (2007) assenyala que «el que podem qüestionar és que pel simple fet de treballar en equip s'aprèn a treballar en equip» ja que es pot aprendre a treballar malament, a no aportar idees o a mantenir-se passiu i aliè al que ocorre en l'equip. No obstant això, l'autor afirma que «saber treballar en equip és una competència professional que no es va a aprendre si no s'exercita i avalua durant el procés d'ensenyança-aprenentatge». Es pot apreciar que l'aprenentatge i el treball en equip seran eficaços si es reflexiona sobre ells i s'avaluen. El procés d'avaluació és el que ofereix veritable informació de com s'està treballant i de quins aspectes són necessaris canviar perquè l'equip pugui optimitzar les seves funcions.

5. L'autoavaluació del grup: implica, que als alumnes se'ls de l'oportunitat i que siguin capaces d'avaluar el procés d'aprenentatge que ha seguit el seu grup. Aquesta avaluació guiada pel professor és molt important per prendre decisions per a futurs treballs i para, que cada

membre, pugui dur a terme una anàlisi de l'actuació que ha exercit.

En una situació d'aprenentatge cooperatiu el grup d'alumnes ha de treballar conjuntament perquè s'aconsegueixin els objectius si, i solament sí, cada membre de l'equip aconsegueix els seus. L'equip necessita el coneixement i el treball de tots els membres. En aquesta situació d'aprenentatge, es busquen els beneficis per al conjunt del grup, que ho són, també, per a un mateix. La recompensa rebuda per l'alumne, en l'aprenentatge cooperatiu, és equivalent als resultats obtinguts pel grup.

Són, com pot apreciar-se, diverses les competències que els alumnes desenvolupen quan apliquen mètodes d'aprenentatge basats en la cooperació:

- Cerca, selecció, organització i valoració de la informació.
- Comprensió profunda de conceptes abstractes essencials per a la matèria.
- Adaptació i aplicació de coneixements a situacions reals.
- Resolució creativa de problemes.
- Resumir i sintetitzar.
- Expressió oral.
- Habilitats interpersonals: acompliment de rols (lideratge, organitzador, etc.) i expressar acords i desacords, resoldre conflictes, treballar conjuntament, mostrar respecte, etc.
- Organització/gestió personal: planificació dels temps, distribució de tasques, etc.

A partir d'aquestes competències es poden albirar els avantatges de l'AC (Benito i Cruz, 2005):

- Desenvolupament d'habilitats interpersonals i de treball en equip.
- Desenvolupament d'habilitats intel·lectuals d'alt nivell.
- Responsabilitat, flexibilitat i autoestima.
- Genera xarxes de suport per als alumnes de risc: alumnes de primers cursos amb dificultats per integrar-se es beneficien clarament d'aquesta manera de treballar.
- Genera major entusiasme i motivació.
- Promou l'aprenentatge profund enfront del superficial o memorístic.

Per calcular el grau de cooperativitat, a partir de Johnson, Johnson i Holubec (1999) i Kagan (1999) ens fixem en una sèrie de factors de qualitat, que poden porten associats un contrafactor. La presència o l'absència d'aquests factors i contrafactors poden fer augmentar o disminuir la qualitat i, per tant, l'eficàcia del treball en equip.



Si aquests sis factors o contrafactors es donen en un equip d'aprenentatge cooperatiu determinat, i en funció del grau o nivell amb què es donen, el grau de cooperativitat de l'equip serà més o menys elevat.

Els factors de qualitat i el seu corresponents contrafactors que s'han considerat per determinar el grau de cooperativitat són:

- Interdependència positiva de finalitats: en general, els membres de l'equip tenen clars, i bé presents, els objectius que l'equip s'ha plantejat, com a equip: aprendre i ajudar-se a aprendre. No estan satisfets, com a equip, fins que aconseguen que tots els seus membres progressin en l'aprenentatge, cadascú segons les seves possibilitats.
- Interdependència positiva de rols: l'equip ha definit, i ha distribuït, els diferents rols a exercir perquè l'equip funcioni. A més s'han especificat amb claredat quins són les funcions que s'han de fer per exercir de forma correcta un rol determinat.
- Interdependència positiva de tasques: els membres de l'equip –en el cas que hagin de fer alguna cosa entre tots (un treball escrit, una presentació oral d'un tema, un mural, etc.)-, es distribueixen el treball de manera que tots els membres tenen alguna responsabilitat en la realització del treball, i una tasca tan rellevant com sigui possible, segons les seves capacitats, aptituds o habilitats.
- Interacció simultània: els membres de l'equip interactuen, parlen abans de fer una activitat, es posen d'acord sobre quin és la millor manera de fer-la; s'ajuden entre ells (demanen ajuda, si la necessiten; presten ajuda, si algú la hi demana...); s'encoratgen, s'animen mútuament si algú no es veu capaç de fer un treball, o si està desanimat...
- Domini de les habilitats socials bàsiques: els membres d'un equip dominen cada vegada més les habilitats socials bàsiques en el seu conjunt (respectar el torn de paraula, demanar i donar ajuda, cuidar el to de veu, animar als seus companys, argumentar el punt de vista propi, acceptar el punt de vista dels altres, posar-se en el lloc d'un altre...
- Autoavaluació com a equip: els membres d'un equip són capaços de reflexionar sobre el seu propi funcionament com a equip, per identificar allò que fan especialment bé per potenciar-ho, i allò que encara no fan suficientment bé, per evitar-ho o compensar-ho.

Una volta especificats els factors positius d'un aprenentatge cooperatiu, hem de tenir en compte en quin context es porten a terme, i aquest no és un altre que l'escola inclusiva.

Quan parlem d'escola inclusiva se sol pensar en els establiments destinats a nens i adolescents amb discapacitat. Però l'escola inclusiva no es limita a aquesta població sinó que s'orienta a un grup molt major, format per nens, adolescents i joves que per diferents raons tenen dificultats per aprendre a l'escola.

L'escola inclusiva ofereix l'espai per aconseguir el reconeixement del dret que tots tenim a pertànyer a una comunitat, construir cultura i identitat amb els altres i a educar-nos en les institucions formalment reconegudes, qualsevol sigui el mitjà social, la cultura, la ideologia, el sexe, l'ètnia o situacions personals derivades d'una discapacitat física, intel·lectual, sensorial o, fins i tot, d'una sobredotació intel·lectual.

Quan es parla de inclusió és comuna confondre-ho amb el terme de integració. Si bé són termes molt similars, contenen una diferència. La integració es refereix al procés d'ensenyar junts a nens amb i sense n.e.e.

La inclusió és una concepció molt més profunda. L'escola inclusiva emfatitza el sentit de comunitat, perquè tots tinguin la sensació de pertinença, recolzin i siguin recolzats pels seus parells i altres membres de la comunitat escolar, al mateix temps que es troben respostes adequades a les seves necessitats educatives especials. En la inclusió, el centre d'atenció és la transformació de l'organització i la resposta educativa de l'escola perquè aculli a tots els nens i joves, i tinguin èxit en l'aprenentatge.

El mèrit de les escoles inclusives és que, a més de ser capaces de donar una educació de qualitat a tots els alumnes, s'aconsegueixi canviar les actituds de discriminació, per crear comunitats que acceptin a tots, i per tant, col·laborin en la construcció d'una societat integradora.

El principi general que ha de regir a les escoles inclusives és que tots els nens han d'aprendre junts ometent les seves dificultats i diferències individuals, centrant la seva mirada en les fortaleces. Han d'adaptar-se als diferents ritmes d'aprenentatge dels alumnes i garantir un ensenyament de qualitat. Els alumnes han de rebre tot el suport addicional necessari per garantir una educació eficaç.

Si volem que les escoles siguin para tots, es fa necessari que els sistemes educatius assegurin que tots els alumnes tinguin accés a un aprenentatge significatiu.

D'acord amb Making schools inclusivament. How change can happen (Save the Children, 2008) el primer pas per a una educació inclusiva és la formació del professorat. De forma similar, Monzón (2011) ressalta la importància de la formació i assessorament de tota la comunitat educativa. És a dir, perquè l'escola inclusiva pugui ser una realitat, és fonamental que es doni una implicació activa no solament del professorat sinó de tota la comunitat educativa.

III. Objectius

L'objectiu principal d'aquest treball és conèixer la realitat escolar, i per tant les necessitats i interessos d'una escola concreta, per a poder abordar-les i dur a terme la tasca educativa, aconseguint una educació de qualitat.



A continuació estan explicats alguns dels objectius específics que pretenem aconseguir després de dur a terme aquest programa de formació per al professorat.

- Introduir als mestres en l'aprenentatge cooperatiu i en l'ús de les estructures cooperatives, ja que això suposa una millora en l'ensenyança, i per tant influeix directament en l'aprenentatge dels alumnes, que són els vertaders destinataris de la nostra tasca docent.
- Adquirir nocions clares d'algunes de les dinàmiques i estructures d'aprenentatge cooperatiu simple.
- Oferir al professorat participant en el curs de formació assessorament i formació bàsica per a planificar, desenvolupar, i avaluar propostes de treball cooperatiu a l'aula.
- Fer partícips per igual a tots els alumnes de l'aula.
- Tenir en compte que totes les veus de l'alumnat siguin escoltades per igual.
- Assegurar-se que treballar cooperativament millora l'aprenentatge de tots els alumnes.

IV. Material i mètode

El present projecte ha sortit de la necessitat observada a una de les aules del CRA L'Ullastre, però es pot dur a terme en qualsevol centre i qualsevol nivell educatiu (des d'Infantil fins a Secundària).

En primer lloc, d'informació rebuda va ser a través de l'observació directa dintre d'una classe, on des de primer moment ja es podia observar la distribució de pupitres i la taula de la mestra, on ja podies entreveure quines metodologies utilitzaria la docent.

Després es va realitzar una reunió amb el director per tal de veure si podríem fer un anàlisi de realitat i veure quines eren les necessitats o interessos d'aquest context educatiu.

Una volta elegit el tema, per iniciativa del director vam escollir el tema de l'aprenentatge cooperatiu. Abans d'emprendre aquesta tasca innovadora, vàrem veure convenient passar un qüestionari al claustre per observar quina era la seva opinió i el seu punt de vista al respecte sobre el tema d'aprenentatge cooperatiu.

El qüestionari està format per 33 ítems, els quals els hem organitzat en torn a quatre pilars fonamentals dins la base del nostre projecte: el treball a l'aula, les creences dels professionals, els recursos i la coordinació amb la família. En la Taula 1 es mostren quins són els ítems.

Taula1. Instrument de mesura

		1	2	3	4	5
1	És positiu treballar l'autonomia de l'alumnat a l'aula.					
2	Per als alumnes és beneficiari treballar en grup.					
3	Els alumnes s'enriqueixen de les aportacions dels altres.					
4	Utilitzes alguna estructura cooperativa a l'aula.					
5	Fomenta la socialització un treball cooperatiu.					
6	Garanteix un clima afectiu a l'aula el treballar conjuntament.					
7	És positiu treballar amb metodologies globalitzades.					
8	Hi ha rivalitat a l'aula entre els companys.					
9	Amb un treball cooperatiu, disminueix eixa rivalitat.					
10	És positiu iniciar la mediació escolar en educació Infantil.					
11	Beneficia als alumnes treballar simultàniament per racons o tallers.					
12	Fomenta d'interès dels alumnes treballar per centres d'interès.					
13	Fomenta l'interès dels alumnes treballar per projectes.					
14	Treballar per projectes deixa de costat alguns continguts marcats per la legislació.					
15	Els alumnes expressen lliurement les seves emocions.					
16	Treballar l'educació emocional a l'aula fomenta el desenvolupament integral del nen.					
17	S'han de treballar els temes "tabú" (difícils) de la societat a les aules.					
18	És important que els temes transversals estiguen de forma implícita a l'aula.					
19	Les activitats a l'escola han de partir de les pròpies experiències dels alumnes.					
20	S'escolta la veu de tot l'alumnat.					

1026



21	Totes les opinions dels alumnes es tenen en compte per igual.						
22	S'ha de mostrar als alumnes els seu procés d'aprenentatge durant tot el curs.						
23	Han de ser partícips els alumnes del seu propi progrés.						
24	Han de ser partícips els alumnes del progrés dels seus companys.						
25	La cooperació de les famílies és molt important a l'aula.						
26	Les famílies s'han d'assabentar en tot moment dels continguts que es treballen a l'escola.						
27	Treballar cooperativament a l'aula, afavoreix la relació dels alumnes a la llar.						
28	És important seguir la mateixa dinàmica de treball a l'aula i a casa.						
29	Una estreta comunicació família-escola afavoreix el desenvolupament ple de la personalitat de l'alumnat.						
30	El treball cooperatiu a l'aula potencia l'aprenentatge significatiu dels alumnes.						
31	El treball cooperatiu, enriqueix l'importància del joc a l'aula, com a activitat principal dels alumnes.						
32	El mestre i l'alumne han de compartir l'interès pels continguts transversals a treballar a l'aula.						
33	És necessari participar en projectes d'innovació per al bé tan del mestre com dels alumnes.						

1027



Per a la contestació del qüestionari ens hem basat en l'Escala Likert. L'escala es construeix en funció d'una sèrie d'ítems que reflecteixen una actitud positiva o negativa sobre un estímul o referent. Cada ítem d'aquest està estructurat amb cinc alternatives de resposta: 1- Totalment d'acord, 2- D'acord, 3- Ni d'acord ni en desacord, 4- En desacord i 5- Totalment en desacord.

V. Resultats

Un cop recollides les dades a través del mètodes descrits anteriorment (L'observació, l'entrevista i el qüestionari) ens detendrem en l'anàlisi d'aquestes.

Dintre de l'anàlisi de dades, el més important és la triangulació de proves, per a contrstar que tota aquella informació obtinguda deriva en el mateix resultat.

En el aquest projecte, triangulem l'informació obtinguda amb tres instruments de recollida de dades diferents: l'observació realitzada en

l'escola, la reunió amb el director i els qüestionaris passat al claustre de professors.

En relació a l'observació, dir que la distribució de l'aula físicament era en grups de quatre-cinc persones. Basant-nos en l'aprenentatge cooperatiu, la distribució de l'aula sí que és adequada per a poder aconseguir-lo. Però a l'hora de realitzar les tasques escolars, els nens treballaven simplemet en la seva fitxa, i ni tan sols s'adonaven de company del costat.

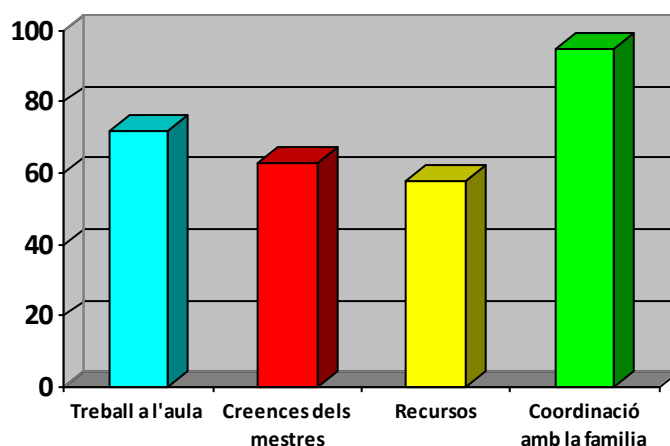
Donada aquesta informació, ja és va plantejar una primera hipòtesi de com millorar aquell clima, per a que tot el mon aprenga d'ell però també del company.

En segons lloc, es va mantindre la reunió en el director, qui va dir que el claustre estava molt decidit a millor la tasca docent, però que alguns d'ells estarien més interessats en el treball d'una manera més col·lectiva, per abandonar aquell individualisme que ataca a les escoles.

Aquesta raó, ja sí que demostra que aquesta escola necessita un canvi. Però per a estar ben assabentats de que allò és així, es va fer a través d'un qüestionari¹, que és la prova objectiva que més interessava.

Explicat anteriorment, el qüestionari està compostat per una serie d'ítems classificats en quatre blocs de continguts.

Una vegada classificats els diferents ítems, hem extret els percentatge corresponents a cadascun dels blocs. En el Gràfic 1, estan exemplificats tots els resultats obtinguts. Els quatre colors representen, els quatre blocs d'ítems del qüestionari nombrats anteriorment.



Gràfic 1. Valoració dels ítems del qüestionari

¹ Taula 1. Instrument de mesura

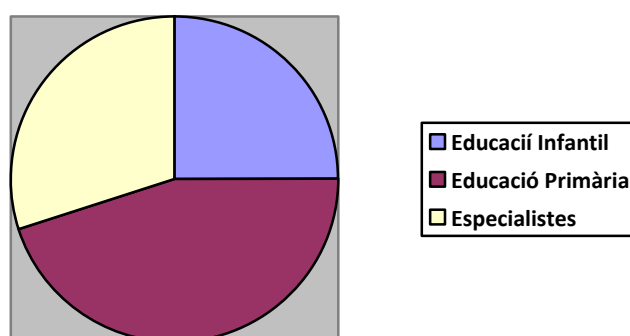
Els 33 ítems que componen el qüestionari pertanyen a un dels quart bloc que el formen, per tant cadascú està inclòs dintre:

- Treball a l'aula: 1, 2, 3, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 32 i 33.
- Creences del professors: 4, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19 i 23.
- Recursos: 9 i 12.
- Coordinació amb la família: 27, 28, 29, 30 i 31.

Una vegada classificats els diferents ítems, hem extret els percentatge corresponents a cadascun dels blocs, i aquests han segut els següents:

- Segons les respostes del mestres, en un 72% estan d'acord amb el tema relacionat amb tot el que té a veure amb el treball a l'aula, com podria ser l'ítem 1 (És positiu treballar l'autonomia de l'alumnat a l'aula).
- En un 63% estan d'acord amb els ítems relacionats amb les creences d'ells mateixa, un exemple és l'ítem 10 (És positiu iniciar la mediació escolar en educació Infantil).
- El percentatge més baix obtingut és el del bloc de recursos, amb un 58%.
- I per últim, en la coordinació amb la família, ja que hem obtingut un 95% d'igualtat entre el que pensen els professor i els diferents ítems que tracten aquesta temàtica, un exemple és l'ítem 29 (Una estreta comunicació família-escola afavoreix el desenvolupament ple de la personalitat de l'alumnat).

En el Gràfic 2 podem veure quina ha segut la participació a l'hora de respondre el qüestionari, dels diferents professionals que participen en la vida escolar diària.



Gràfic 2. Participació del professionals de l'escola

La plantilla de professionals està composta per 20 docents: cinc professors d'Educatí Infantil, nou d'Educatí Primària i sis especialistes.

De tots ells, la participació ha segut del 100%, no ha hagut ninguna abstinència. Però, quan varem acabar de passar-ho, en l'hora que ens reunim tots els mestres del CRA, els especialistes ens varem comentar



una de les dificultats que ells veien a l'hora de portar a terme un projecte d'innovació relacionat amb l'aprenentatge cooperatiu i és que al tindre diferents nivells a l'aula mesclats, veuen difícil l'estar pendent del progrés de cada un dels alumnes per separat.

Partint d'aquesta dificultat donada per part dels mestres, varem veure convenient donar-li una visió formativa del projecte, és a dir, que el nostre projecte d'innovació girés entorn a una formació per al professorat, d'aquesta manera els beneficiaris directes són els mestres i els indirectes els alumnes i les famílies, perquè si beneficia la interacció entre els alumnes de l'aula a l'escola, també repercutirà a l'hora d'interactuar i dialogar amb els pares a casa

Pel que fa a l'anàlisi del qüestionari, varem arribar a aquestes conclusions:

- Hi ha una bona predisposició per part dels mestres de tots els aularis, a formar part d'aquest projecte d'innovació.
- És important escoltar la veu de l'alumnat, i per tant, partir dels coneixements que es tenen i de les necessitats i dels interessos per tal de fer un aprenentatge significatiu. La participació de tots els membres dels grups és imprescindible. Cal arribar a un consens, no imposar allò que pensem, cal dialogar, deixar opinar per arribar a un acord de grup.
- I per últim, major part de professors del centre tenen una falsa creença del que són les estratègies cooperatives, ja que en general, els nens estan agrupats per aules, és a dir, no treballen individualment, però aquest fet, el de treball en grups, no significa que estiguen utilitzant cap mena d'estructura cooperativa.

VI. Discussió i conclusions

Arrel d'aquestes conclusions, varem veure factible basar el projecte en la formació dels mestres del centre entorn a l'aprenentatge cooperatiu i l'ús a l'aula d'estructures cooperatives que fomenten el diàleg, la participació, i la interacció de l'alumnat del centre.

Cal dir que aquesta formació està basada en el programa CA/AC (cooperar per aprendre/aprendre a cooperar)² que és un conjunt d'actuacions encaminades a ensenyar a l'alumnat a treballar en equip; tot i això, partim de la formació del professorat per tal de que aprenguen algunes estructures cooperatives simples i poder-les aplicar a la pràctica diària en algunes activitats.

Aquest programa es treballa a la Universitat de Vic; consta de tres parts:

- Àmbit A: cohesió de grup.
- Àmbit B: el treball en equip com a recurs per a ensenyar.

² Programa de foment de l'aprenentatge cooperatiu. Universitat de Vic.



- Àmbit C: el treball en equip com a contingut a ensenyar.

Alguns dels continguts a tractar durant el curs de formació són:

1. Aspectes metodològics de posada en pràctica de l'aprenentatge Cooperatiu:

- Com cohesionar un grup: dinàmiques de grup.
- Organització de l'aula cooperativa: distribució de l'alumnat en grups heterogenis.
- Estratègies cooperatives simples: foli giratori i 1-2-4.

2. Aspectes actitudinals:

- Participació.
- Escolta activa i passiva.
- Habilitats socials cooperatives: guardar el torn de paraula, respectar i valorar les opinions dels altres.

El procés de formació i assessorament per ajudar al professorat i als centres a ensenyar a aprendre en equip consta d'un conjunt d'activitats adreçades a reglar i guiar al professorat a l'hora de planificar, desenvolupar i avaluar la incorporació progressiva de la introducció a l'aprenentatge cooperatiu mitjançant la utilització d'estructures cooperatives.

Les sessions de formació i assessorament en aquesta etapa d'introducció a les estructures cooperatives es portaran a terme durant tot el curs escolar 2012-2013 al centre CRA l'Ullastre amb una durada de dues hores setmanals durant 10 sessions.

Les sessions es realitzaran en dimecres, ja que, al ser un CRA és el dia que ens reunim a un aulari i ens coordinem, ja que som una única escola

Considerem aquesta, una etapa de sensibilització i anàlisi per això ha d'incorporar-se de forma gradual i pausada per tindre temps d'analitzar i adaptar-se a tots aquells canvis i evolucions dels alumnes i del propi professorat.

VII. Bibliografia

AUSUBEL, D. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Trillas, México.

BENITO, A., y CRUZ, A. (2005): *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea, Madrid.

BRUNER, J. (1987): *La importancia de la educación*. Paidós, Barcelona.

JOHNSON, D. I altres (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós, Buenos Aires.

MONZÓN, J. (2011): *Asesoramiento hacia la escuela inclusiva y formación en centros. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado.*

1032

MORALES, P. (2007): *Aprender a trabajar en equipo evaluando el proceso.* Octaedro, Barcelona.

PUJOLÀS, P. (2009): *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma pràctica de aprender juntos alumnos diferentes. Revista de Educación, núm. 349, pp. 225-239.*



PUJOLÀS, P. (2002): *El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Documento de trabajo, laboratorio de psicopedagogía.*

SABE THE CHILDREN (2008). *Making schools inclusive. How change can happen. Save the Children's experience.* London. Save the Children. Disponible en : http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/making-schoolsinclusive_1.pdf

