

ISSN 1139-5486

fòrum de recerca

NOI9/2014

XIX Jornades de Foment de la Investigació de la FCCHS



UNIVERSITAT
JAUME·I

FÒRUM DE RECERCA

núm.19

XVIII Jornades de Foment de la Investigació de
la Facultat de Ciències Humanes i Socials



Any 2014

Fòrum de Recerca és una publicació destinada a divulgar els continguts presentats per l'alumnat durant les diferents edicions de les Jornades de Foment de la Investigació de la Facultat de Ciències Humanes i Socials. El seu objectiu és la publicació d'investigacions novells sobre filosofia, historia, historia de l'art, ciències de la comunicació, educació, filologia i traducció.

Direcció: Vicent A. Querol Vicente, Departament de Filosofia i Sociologia, Universitat Jaume I.

Edició a càrrec de: Vicent A. Querol Vicente, Dep. de Filosofia i Sociologia, Universitat Jaume I.

Maria Medina-Vicent, Dep. de Filosofia i Sociologia, Universitat Jaume I.

Teresa Sorolla Romero, Dep. de Ciències de la Comunicació, Universitat Jaume I.

Aquest monogràfic ha rebut el suport de la Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I.

© Del text: els autors i les autores, 2014.

© De la present edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2014.

ISSN: 1139-5486

DOI Número Revista: <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2014.19>

DOI Revista: <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca>

ÍNDIX

FILOSOFIA	3
Seis aspectos de la mujer a través de los himnos homéricos. Marc Salvador Queral	3
Formas de violencia hacia las mujeres en la política: repensando la práctica partidista. Jessica Espinoza-Espinoza	15
The Status of Universal Human Rights in the 21 st Century: An Appraisal. Prize F.Y. McApreko	25
Un renacer de la democracia frente a la desafección política. Andrés Ortí Buig	33
La irrupción de la neurociencia en el proceso jurisdiccional. Razones para un debate filosófico. David Eleuterio Balbuena Pérez.....	53
La concepción del ser humano y la religión en la teoría filosófica kantiana. Maria Medina-Vicent	71
HISTÒRIA I ART.....	89
El giro copernicano de la diplomacia: un enfoque desde la tratadística del Renacimiento. Antonio López Amores	89
Iconografía de Santa Catalina de Alejandría en la pintura valenciana del siglo XV. Nuria Mampel Muñoz	107
Enfermedad y creación. Amparo Montesinos Muñoz.....	125
La arquitectura romana en la Península Ibérica. Los edificios de poder. Raúl Bagán Manuel.....	135
El papel de las trabajadoras durante la industrialización europea del Siglo XIX. Construcciones discursivas del movimiento obrero en torno al sujeto “mujeres”. Maria Medina-Vicent	149
Género, estética y diseño urbano. ¿Crear espacios para vivir mejor?. David Luís López	165
El sueño en el arte. La vertiente onírica del surrealismo. Rosa Anna Ferrando Mateu.....	177
La cerámica de Manises y Paterna S. XIV-XV: els socarrats. M^a Consolación Trilles Mateu	191



EDUCACIÓ	209
El cuerpo en movimiento. El método de Verónica Sherborne para la inclusión. Marta Prades Monfort y M^a Ángeles Llopis Nebot	209
Reptes organitzatius de l'Escola Valenciana del futur. Felix Ramon Serra Fortea	223
La educación plástica y visual en espacios de arte contemporáneo. Oihana Tárrega Astigarraga	239
Cómo funciona un centro de educación especial. Todos iguales, todos diferentes. Sara Fernández Membrado, Adrán Rubio Poveda, Coral Lorenzo Martí y Patricia Parrilla Herraiz	259
Relación entre Teoría de la Mente y relaciones entre iguales en alumnado de Primaria. Sandra Carricondo Chavarría	277
La didáctica de las ciencias experimentales en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria. Jaime Nácher-Mestre y Lidón Monferrer Sales	297
La interpretación de una obra de arte como estrategia de aprendizaje. Verónica Planes Vitores y Paloma Palau Pellicer	307
Creación de recursos didácticos personalizados en el aula infantil a través de herramientas TIC. Marta Basilio Triguero y M^a Ángeles Llopis Nebot	337
Los paneles de información como estrategia para aumentar el tiempo útil y de práctica en el área de Educación Física. Imanol Alcaide Pérez	357
El teatro a les aules: teoria i pràctica del llenguatge oral. Anna Laura Díaz Iglesias	369
La actitud docente y el grado de uso de las TIC en la comunicación familia-escuela: un acercamiento al empleo de las TIC en las escuelas. Ana Magdaleno Altarejos i M^a Ángeles Llopis Nebot.....	393
Análisis de la influencia de la actividad física sobre el rendimiento académico en la Educación Secundaria Obligatoria. Rafael Jofré Motos y Diego Moliner Urdiales	411
Estudio de caso: Trastorno del Espectro Autista (DSM-V: TEA N1), con Trastorno Específico del Aprendizaje de la Lectura y la Escritura: Estrategias para el aula e intervención en disortografía visual. Elena Ortiz Cortés.....	427
Estudi pilot sobre les diferències de la memòria en l'edat realitzat amb estudiants de Psicopedagogia i de la Universitat per a Majors de l'UJI.	

VI





Aida Sanahuja Ribés, Irene Garcia-Molina, Sara Romero Gonell i Verónica Sanz Ávila.....	451
El rendimiento académico musical: el efecto de la creatividad, lateralidad de inteligencia musical. Gustau Olcina Sempere y César C. Ávila Rivera	465
Intervenció en Teoria de la Ment d'Alt Nivell. Més enllà de "Sally i Anne". Irene Garcia-Molina, Rosa Ana Clemente Estevan i Clara Andrés-Roqueta.....	481
CIÈNCIES DE LA COMUNICACIÓ.....	491
Trencant el model hegemònic. Actitud dels consumidors davant d'una oferta de diaris escrits en llengua valenciana. Silvia Marcos García...491	
Cobertura informativa de la independència de Catalunya a la premsa. Influència dels mitjans per establir l'agenda. Laura Alonso Muñoz ..507	
Twitter y las rutinas periodísticas: líneas de investigación. Amparo López Meri.....521	
Tratamiento informativo de las elecciones venezolanas 2012 en los principales diarios españoles. La imagen mediática de Hugo Chávez en la prensa española. Gemma Soriano Barceló	531
Análisis del mensaje periodístico televisivo y su entendimiento en Lengua de Signos (Comunitat Valenciana). Paula Herràiz Ferrero	551
Las fuentes de información y el lenguaje en las agencias de comunicación científica. El caso de SINC. Susana Barberá Forcadell .571	
Marcas, publicidad y religión. Estudios de campo, neuromarketing y revisión bibliográfica. Samuel Gil Soldevilla	591
Gestión de la comunicación en las asociaciones profesionales de comunicación de la Comunidad Valenciana. Valentín Torner.....	607
La cultura <i>maker</i> i el disseny d'objectes a escala local. Aplicacions a les Escoles d'Art i Superiors de Disseny. Vicent-Juli Iborra Mondéjar	625
De carcajadas escapistas. Análisis de la secuencia de apertura de <i>Paranoia Agent</i> . Antonio Loriguillo-López.....	643
FILOLOGIA.....	657
Ennoblecimiento y degradación de los mitos en la poesía de Francisco de Quevedo. Vicente José Nebot Nebot	657
La interferencia de la LM en el discurso de profesores brasileños de español como lengua extranjera. Sabrina Lafuente Gimenez.....	669

La Lotería de Navidad en el ámbito periodístico. Breve análisis discursivo del léxico. Javiera Collado Álvarez	681
The Influence of Motivation in the Foreign Language Classroom. Noemi Ollero Ramírez	695
The Phonological Evolution of Current Spoken English: A Case Study. Andrea Esteve Recatalà	709
Much Ado About Nothing? Revitalizing Literature Teaching and Learning in Higher Education through ICT. Lorena Bort Mir	719
An Analysis of Blogs in Communicative Classrooms: Exploring its Potential. Gloria Sánchez Muñoz	729
Applying semantic frames to effective vocabulary teaching in the EFL classroom. Montserrat Esbrí Blasco	743
A Multimodal evaluation of Malala Yousafzai's speech at Harvard University 2013. Cristina Georgina Ivascu and Silje Handeland	753
La experiencia ante la muerte en Cuatro noches romanas (2009), de Guillermo Carnero. M^a Isabel Tudón Martínez	769
TRADUCCIÓ I INTERPRETACIÓ	791
ECPC: European Comparable and Parallel Corpora. Programación básica enfocada en la confección de corpus ecpc.xtrad.uji.es. Fernando Gabarrón Barrios	791
La creación de plataformas de gestión de la documentación para el traductor especializado: el caso de MedGENTT y la información para pacientes oncológicos. Paula Saiz Ontangas	807

Seis aspectos de la mujer a través de los Himnos Homéricos

Marc Salvador Querol
al286515@uji.es

I. Resumen

4



El objetivo de este trabajo es rastrear el decisivo peso de las divinidades femeninas en los roles, sociedad, literatura y culturas, más bien negativas, asignadas a la mujer europea occidental que desgraciadamente han limitado la libertad y campo de acción hasta pocos días y aún siguen existiendo sus notorios problemas. Nos apoyaremos principalmente en varios fragmentos seleccionadas en la obra de los *Himnos Homéricos*.

Uno de los principales objetivos es emplear la mitología griega para facilitar una introducción básica de este interesante mundo, replantearse aspectos que verdaderamente han marcado gran parte de nuestra historia para reflexionar y concienciarnos sobre las consecuencias de la parte oscura de tradición griega: su misoginia.

Palabras claves: divinidad, herencia, personaje, Hestia, Hera, Afrodita, Démeter, Artemis, Atena.

II. Introducción

Previamente veo recomendable presentar el material principal que trataré principalmente: los llamados *Himnos Homéricos* son un conjunto de treinta y cuatro poemas dedicados a los distintos dioses. Cabe destacar que su título nace de la comodidad, ya que si son mínimamente analizados; deducimos que son una colección muy heterogénea sin excesivos rasgos comunes donde Homero ni siquiera en su autor directo.

Es comprensible si tenemos en cuenta su amplia cronología partiendo desde el siglo VII a. C hasta siglos posteriores al nacimiento de Cristo. Así este gran marco temporal provoca una elevada complejidad a la hora de discernir su verdadera función, origen, autoría o naturaleza; generando aún un elevado grado de desconocimiento de esta obra.

Sin embargo, es inevitable percibir la gran calidad literaria y la gran cantidad de información que se puede extraer de la tradición mítica del pueblo griego. Entonces si son tan distintos, ¿cómo es posible que estén recopilados en una misma obra conjunta: los *Himnos Homéricos*? Porque también existen similitudes que permiten unificarlos: su carácter religioso y esa manera concreta de hacer referencia a un dios, basándose notablemente en una tradición previa, es decir, en un origen ya que estos himnos combinan la relación entre un poema que intentan aportar más detalles, carácter literario, originalidad y belleza expresiva,... sin olvidar que están reelaborando la mitología para realzar a un dios.

Las principales tradiciones que impregnan dichos poemas son la lírica popular o épica con una notable herencia de ambas que se diluye en detalles como la aparición de la figura de la Musa como mano ejecutora o inspiradora, el uso del hexámetro dactílico, se emplea un lenguaje económico, es decir, en cada verso existe una idea y finalmente aparecen fórmulas fijas para cada divinidad.

Es necesario comentar que los *Himnos Homéricos* crean cultura propia ya que reformulan la tradición para ganar unas fiestas populares: los *agones*. Se basaban en certámenes de poesía donde la temática preseleccionada era una divinidad concreta. Por ese motivo la estructura

es prácticamente constante. Posteriormente, los *aedos* que eran una especie de recitadores fueron el vehículo de transmisión cultural que superaba las barreras locales, popularizándose aún más estos himnos hasta elevarse a la tradición contada de generación a generación.

En lo referente a la autoría, gran parte de autores son anónimos y no necesariamente profesionales a diferencia del eje unificador, Homero. Adquieren mayor individualidad, nitidez y personalidad por un sencillo motivo: normalmente eran presentados en los *agones*, certámenes de poesía dedicados principalmente a los dioses cuya temática estaba preseleccionada. Viendo la gran heterogeneidad de autores, ¿por qué Homero es popularmente concebido como el autor del todo? La respuesta es bien sencilla si comparamos la evolución de los *aedos* con el resto de oficios cuando se profesionalizan, recurrieron de forma simbólica al máximo referente de la lírica, considerándose una especie de descendientes ilustres, cuando verdaderamente solo existían lazos de oficio. Sin embargo, el gran renombre de Homero eclipsó al resto, así posteriormente se entendió como una obra única y propia.

A pesar de su gran calidad, es sorprendente ver otras composiciones de elevado prestigio del mismo período histórico la eclipsaron: principalmente la *Ilíada* y la *Odisea*, basándonos en el número de copias conservadas: cerca de 300 en contraste con 30 de los *Himnos Homéricos*.

A lo anterior, debemos añadir la gran corrupción, prueba de su escasa aceptación entre el público, se dejó de leer una vez pasada la moda, sin constantes reediciones ni copias. Situación que les silenció cerca de un milenio hasta que en siglo XIV volvieron a ser encontrados.

Cabe destacar que la obra que hoy entendemos como *Himnos Homéricos* fue la antología superviviente del siglo XVII, que incluía varias recopilaciones simultáneas de himnos dedicados a divinidades; por este motivo es imposible saber su autoría, disposición original o si están manipuladas o no.

Tras presentar los aspectos más importantes de la obra, advierto que me centraré en su temática y personajes ya que considero los mitos como material de trabajo superior a interesantes invocaciones culturales de los dioses. Lo verdaderamente interesante es que plantean una fuente de conocimiento alternativa a detalles, aclaraciones, visión del pueblo o aspectos desconocidos de culto, origen o función de cada dios. Tampoco podemos olvidar la parte más olvidada; reflejo de las primeras fiestas y certámenes registrados de la Europa occidental. Todo junto supone una gran lección de historia, cultura y de nosotros mismos; en lo que aparentemente es un simple himno. Debemos entenderlo como un conocimiento interesante y único que engloba tanto el aspecto religioso como el social de la cultura griega y su innegable legado, que como veremos no fue completamente positiva.



III. Objetivos e inicios del trabajo

Como ya hemos ido avisando de toda la gran variedad de protagonistas presentes en los Himnos, solo nos centraremos en los protagonizados por divinidades femeninas. Esta selección tiene como objetivo intentar analizar la visión que se tenía de la mujer en la Antigüedad a través de cada divinidad, entendiéndolo de tal forma que cada una representa un aspecto distinto. Por tanto, nuestras protagonistas son Hera, Hestia, Deméter, Afrodita, Artemis y Atenea.

¿Cómo nació este estudio? El origen de mi trabajo se basa en varias e interesantes observaciones que nos plantea este tipo de obra como material de estudio; en primer lugar debemos recordar que en la antigua Grecia no había libros sagrados ni autoridades máximas como ocurre en la filosofía; lo que diferencia de la mayoría de religiones tanto coetáneas como posteriores. Por este motivo, se justifica así que la mitología mantenga un carácter abierto y accesible a todos, por tanto parte de la tradición que evoluciona constantemente hasta nuestros días. De estas favorables condiciones, cualquiera podía inventar y opinar a través del mito y saber lo que en el fondo pensaban; sin embargo solo sobrevivió las historias contadas por los hombres. Para mostrar su importancia considero que si han sobrevivido hasta nuestros días no es casualidad.

Otro detalle que me llamó poderosamente la atención fue como el carácter popular se elevaba a nivel expresivo y técnico, ya que se presentaban los distintos himnos en las diversas competiciones y certámenes.

No podemos olvidar que el tratamiento que se va dando a los distintos dioses; ya que actúan y piensan como seres humanos con la única diferencia que son muy poderosos y deciden todo a su alrededor. Su comportamiento no siempre es modélico y en muchos episodios encierran un elevado salvajismo. Además detrás de cada uno se encierra una fuerte simbología que en cierta medida será la semilla de una multitud de personajes que irán surgiendo a lo largo de largo de la literatura. Además al ser una religión politeísta las distintas interrelaciones que se van generando aún más materia.

Para comprender verdaderamente el trabajo no podemos olvidar quienes fueron los autores, los recitadores y los recopiladores de toda esta herencia transmitida. A continuación analizaremos sus influencias y simbologías de cada diosa elaborando un paralelismo con una herencia anclada a la evolución y trato de la mujer hasta la actualidad vigente. En ese sentido cada diosa será una faceta y un trato distinto a la mujer.

Me gustaría advertir como interpretación personal establecer dos grandes bloques, el primero las que reflejan el "cómo debería actuar, ser y representar la mujer", dirigida por los hombre para reducir y controlar a la mujer. En esta lista se encuentran: Hera como esposa y protectora del matrimonio; y por tanto del concepto de la familia. Mantendrá una

evidente relación con Hestia, diosa del fuego que da calor en las casas. Finalmente, Deméter como referente de la fertilidad cíclica y la maternidad.

Al mismo tiempo, Afrodita representa un complejo punto intermedio donde habita el deseo, la pasión y la belleza de la mujer, chocando con los peligros de la seducción y la manipulación y peligros del amor, con una mujer que puede llegar a controlar al hombre y no al revés.

Finalmente podemos apreciar en dos divinidades concretas la ruptura con los esquemas femeninos previos de la época, mostrando alternativas muy poco probables en la propia época pero con mucha importancia en la posteridad: Artemis y Atenea.

Por una parte, Artemis como señora de la caza, representa a la mujer que quiere ser libre e independiente del hombre y quiere vivir simplemente en paz, joven y en armonía con la naturaleza.

Por otra parte, Atenea es quien más se aleja completamente de la visión que se tenía de la mujer antigua; con rasgos propios que se preocupó en mantener y excluir la herencia masculina; convirtiéndose en gran parte en un personaje con un elevado potencial y simbolismo fálicos con cualidades como la sabiduría y la cultura en una sociedad que en lo referente al conocimiento era machista ya que solo era accesible en este momento a los hombres...

IV. Material y metodología

En primer lugar destacar que empezó como un trabajo voluntario del primer curso, facilitado y tutorizado en la asignatura HU1014: Cultura griega a través de Textos por el profesor Rubén Josep Montañés Gómez. Inicié una investigación previa de la situación concreta de la mujer dentro de la sociedad griega arcaica, clásica y postclásica a través de la obra completa de (B.POMPEROY, 1990); junto a consultas concretas para analizar los principales protagonistas en (Grimal, 1984) para extraer datos, información, simbología,... y para analizar en concreto el personaje de Atenea emplee el trabajo de (Solana, 1984).

Todas estas son las principales referencias de contenido que se unieron a mi conocimiento previo del universo tras leerme varios libros de relatos por mi cuenta porque la mitología es un tema muy interesante y una importante e incuestionable presencia, orientación y consejo de mi tutor.

La traducción y selección de textos a la que he recurrido como principal material al ser en parte un comentario de libro con una reflexión filosófica y histórica ha sido (Bernabé, 1979).

V. Resultados



Hestia

Hestia, tú que, en las excelsas moradas de todos los dioses inmortales y de los hombres que caminan por la tierra, te ganaste un sitio perpetuo como honra de primogénita y obtuviste así una hermosa recompensa y honor. Pues sin ti no hay banquetes entre los mortales [...]

(Himno XXIX, 146)

Hestia, que atiendes la santa morada del soberano Apolo, del Certero [...] Entra, pues, en esta casa, penetra con ánimo, junto al prudente Zeus y a un tiempo concede tu favor a mi canto.

(Himno XXIV, 136)

Aunque en estos fragmentos se vea como un honor, ya que el hogar era sinónimo de protección y esperanza en una época llena de peligros. Por ese motivo en el texto se relaciona con la recompensa, la honra y el respeto.

Hestia, cuyo símbolo principal es la lumbre y el vestido blanco, es una de las 3 diosas vírgenes (junto a Atenea y Artemis) y responde a una protección que fue muy respetada y anhelada. Sin embargo, también es cierto que es la diosa más pasiva y que menos capítulos que protagoniza en la mitología; ya que debía quedarse en casa velando el fuego o lo que es lo mismo encerrada eternamente.

Con el paso del tiempo, Hestia se deformó en la obligación y reclusión de la mujer de limitarse al ámbito doméstico, forjándose la perspectiva de la mujer como ama de casa en el sentido negativo.

Cabe destacar que su relación con los otros dioses es curiosa, es la hermana mayor del resto de hijos de Crono y de Rea; lo cual puede favorecer el carácter protector y la seguridad propia de esta relación familiar.

Su hermano Zeus le concedió no solo la virginidad eterna, si no como vemos en los fragmentos anteriores un honor único y muy representativo para entender la importancia del concepto de la familia y el hogar en la Antigüedad: Hestia puede recibir culto en cualquier templo u hogar, es decir, suponía el eje religioso permanente y seguro, como debería ser un buen hogar.

Hera

Canto a Hera, la de áureo trono, a la que engendró Rea, a la reina inmortal, dotada de suprema hermosura, de Zeus tonante hermana y esposa, la gloriosa, a la que honran reverentes todos los Bienaventurados por el vasto Olimpo, por igual que a Zeus, que se goza con el rayo.

(Himno XII, (Himno II) (Bernabé, 1978: 112)

En este himno, se aprecia una auténtica esposa. En la tradición siempre ha representado justamente con el matrimonio y el poder como reina suprema de los dioses. Sus principales símbolos el cetro, la corona y el pavo real propios del poder que le corresponde a la esposa, consejera y hermana del dios supremo.

Aunque en la tradición ha sido más conocida por los celos y las venganzas ante las constantes traiciones y relaciones de Zeus con otras mujeres. En este himno justamente se aprecia como una consejera a su mismo nivel, a pesar de la misoginia de la época la mujer se ve igual de valorada y capaz. Cabe destacar que la figura de esposa orgullosa e independiente que no se deja someter a la voluntad del marido como reina inmortal; se deformará posteriormente en la esposa sumisa.

Sin embargo, vemos en el resto de la tradición una lucha para no sentirse eclipsado por su marido; por ese motivo es muy activa en la mitología: ayuda a los humanos (protectora de Aquiles o de la aventura del Argo). Quiere mantener la misma importancia que su marido.

Una curiosa e interesante lectura es que refleja el orgullo de ser la mujer legítima del matrimonio, a pesar de las muchas amantes de Zeus. Sin embargo, también refleja la parte más amarga y dolorosa para una mujer enamorada: la venganza, el odio y los celos ante un marido que no está a la altura de su amor verdadero y cuyas acciones sólo sirven para atentar contra su orgullo y corazón. Más tarde se cobra todo con acciones violentas contra sus rivales y sus descendientes (el ejemplo más evidente es el personaje de Heracles y los doce trabajos impuestos). Así conviven dos caras opuestas: el amor verdadero, eterno y protector de una esposa, en contraste con el odio, la venganza y la crueldad que los sustituyen ante la infidelidad, el insulto y el menoscabo de la tradición de su marido. Este carácter de mujer celosa también se trasladará a la cultura popular. Finalmente su relación se enfría con las divinidades principales nacidas de relaciones extramatrimoniales de Zeus: Leto (madre de Artemis y Apolo), Maya (madre de Hermes) y Sémele (madre de Dionisio). Uno de las mayores paradojas para la esposa perfecta y divina, es porque Zeus necesita traicionarla constantemente. A las otras las tratará como las ilegítimas y una falta de respeto.

Deméter

Resonaron las cimas de los montes y los abismos del mar por la voz inmortal. Y la oyó su venerable madre. Un agudo dolor se: apoderó de su corazón. En torno a sus cabellos perfumados de ambrosía destrozaba con sus propias manos su tocado. Se echó un sombrío velo sobre ambos hombros y se lanzó, como un ave de presa, sobre lo firme y lo húmedo, en su busca. [...]

Soy Deméter, la venerada, que proporciona el mayor provecho y alegría a inmortales y mortales''. [...]

De seguro habría hecho perecer a la raza toda de los hombres de antaño por la terrible hambre, y habría privado del magnífico honor de las ofrendas y sacrificios a los que ocupan olímpicas moradas, si Zeus no se hubiese percatado y lo hubiera meditado en su ánimo [..]

Pero ninguno podía persuadir su mente ni su ánimo, irritada como estaba en su corazón, sino que rechazaba con dureza sus palabras. Aseguraba, en efecto, que de ningún modo regresaría al fragante Olimpo ni dejaría medrar el fruto de la tierra hasta que viera con sus ojos a su hija de grácil rostro. [...]

-Hija, ¿no habrás acaso tomado algún manjar mientras estabas abajo? Dímelo, no lo ocultes, para que ambas lo sepamos. Pues si no lo has hecho, de vuelta del aborrecible Hades, habitarás junto a mí y junto al padre Cronión, encapotado de nubarrones, honrada entre todos los inmortales. Pero si hubieses comido, yéndote de

nuevo a las profundidades de la tierra, habitarás allí la tercera parte de cada año, y las otras dos, junto a mí y a los demás inmortales. [...]

(Himno II) (Bernabé, 1978: 30-40)

El himno recoge uno de los mitos más bellos, importantes y conocidos de la tradición popular: el rapto de Perséfone para así poder explicar el origen de las 4 estaciones. En resumidas cuentas, Hades rapta a Perséfone quien mantiene cautiva, su madre Deméter desesperada inicia una larga búsqueda que le lleva a hablar con el Sol como único testigo infalible. Allí le revela el autor del crimen su hermano bajo el conocimiento de Zeus. Ante la injusticia y la sorpresa, Deméter como venganza decide convertir la tierra en un erial y abandonar el Olimpo aunque la decisión suponga un completo caos y la destrucción de la humanidad.

Finalmente consigue su propósito pero como su hija se había alimentado bajo, debía pasar una parte del año con Hades, su nuevo marido ya que era la única condición para su regreso.

Lo más importante del himno más largo que se conserva es la visión de Deméter como auténtica madre y mujer sacrificada y decidida por cumplir sus objetivos, como en este caso es recuperar a su hija.

También debemos sumarle a la visión de autentica madre; la creación de vida propia de la agricultura y la madre naturaleza. Sus principales símbolos son el trigo, la fertilidad y su hija Perséfone. Además se aprecia una visión muy humana de los dioses; Deméter ha sido víctima del deseo de los dioses (la misma categoría a la que ella pertenece) y ha perdido a su hija. Muchos pasajes se centran en su dolor y melancolía; su decisión, amor infinito y poder son decisivos. Actúa como cualquier madre lo hubiese hecho.

Su lucha será ensalzada en la tradición con la innegable importancia y respeto tanto a la figura de las madres y a la madre naturaleza como creadoras de vidas. En este sentido es una perspectiva muy positiva de la mujer.

Como curiosidad final destacar que absorbió el papel de su madre Gea, la tierra con la transición de la primera generación de dioses a la segunda encabezada por Zeus.

Afrodita

Voy a cantar a la augusta, a la coronada de oro, a la hermosa Afrodita, bajo cuya tutela se hallan los almenajes de toda Chipre, la marina, a donde el húmedo ímpetu del soplador Zéfiro la llevó, a través del oleaje de la mar muy resonante, entre blanda espuma.[...]

Ellos la acogieron cariñosamente al verla, y le tendían sus diestras. Cada uno deseaba que fuera su esposa legítima y llevársela a casa, admirados como estaban por la belleza de Citerea, coronada de violetas.

(Himno VI) (Bernabé, 1978: 99)

Cuéntame, Musa, las acciones de la muy áurea Afreia, de Cipris, que despierta en los dioses el dulce deseo y domeña las estirpes de las gentes mortales, a las aves que revolotean en el cielo y a las criaturas todas. [...]

Pero de lo demás nada ha podido sustraerse a Afrodita, ni entre los dioses bienaventurados, ni entre los hombres mortales. Ella le arrebató el sentido incluso a Zeus que se goza con el rayo, él que es el más grande y el que participa del mayor honor. Engañando cuando quiere sus sagaces mentes, lo une con la mayor facilidad a mujeres mortales, haciéndolo olvidarse de Hera [...]

Pero también a ella misma Zeus le infundió en su ánimo el dulce deseo de unirse a un varón mortal, para que, cuanto antes, ni siquiera ella misma estuviese alejada de

un lecho mortal, y así no pudiera decir, jactanciosa, entre todos los dioses, sonriendo dulcemente la risueña Afrodita[...] Nada más verlo, la risueña Afrodita se enamoró de él, y desafortunadamente se apoderó de su ánimo el deseo. [...]

Cuando hubieron subido al lecho bien construido, fueron los espléndidos aderezos lo primero que Anquises le quitó de su cuerpo: los broches, las retorcidas espirales, los pendientes en forma de flor y los collares. Desató su cintura, la desnudó de sus resplandecientes vestidos y los colocó sobre un asiento de argénteos clavos. [...]



¡Ellos que antes temían la conversación conmigo y mis argucias por las que uní a todos los inmortales alguna vez con mujeres mortales! A todos en verdad los domeñaba mi ingenio. Pero ahora mi boca no se atreverá ya ni a mencionar eso entre los inmortales, puesto que obré de forma muy temeraria, abominable, inenarrable. Se me extravió la mente y concebí un hijo bajo mi cintura, tras haber yacido con un mortal. [...]

Tendrás un hijo que reinará entre los troyanos y les nacerán hijos a sus hijos, sin cesar. Su nombre será Eneas

(Himno V) (Bernabé, 1978: 92-98)

El primer himno recoge el capítulo en el que nace Afrodita como fruto del contacto de los genitales de Cronos al caer en la mar y su recibimiento al encontrarse con el resto de dioses principales. Lo interesante del himno es la referencia a Chipre, la simbología de la diosa con el mar, las olas y la espuma y la propia belleza.

En el segundo himno se presenta a Afrodita como una maestra del amor capaz de generar deseo y adulterio tanto a animales, personas como dioses con referencias del tipo: haciendo olvidar a Zeus incluso a Hera.

Lo interesante de esta historia es que Afrodita se burla del resto de poderosos dioses que como meros humanos se enamoran de cualquier mortal, se jacta del éxito de sus trampas y de su poder. Zeus como venganza manipula los sentimientos de Afrodita por primera vez hacia un mortal, Anquises. Para conseguirlo, se transforma en doncella y le engaña. Muy sugerente es la descripción explícita del desnudo y la seducción.

Finalmente su lamento tras haber cometido un error tan grave que le rebaja y le impide mirar de la misma forma al resto de Dioses. El respeto previo ha desaparecido por un error imperdonable concebir un hijo con un mortal. Sin embargo, a pesar de la vergüenza y el desprestigio, pesa una educada y verdadera forma de amar pues no matará a su descendencia la mantendrá en secreto y silencio. Al mismo tiempo su descendiente tendrá su respectivo protagonismo como Eneas, rey de los troyanos. Como hemos visto aquí se reúne la mujer seductora que ha caído en las propias trampas de su juego. Una perspectiva que no será la última vez que veamos en la literatura.

Así Afrodita equivaldría al tópico de la mujer bella y fatal que emplea su cuerpo para corromper, jugar y manipular a los "inocentes" hombres. Evidentemente es fruto de la herencia machista y el temor de los hombres a que se aprovechen de su placer y deseo.

La simbología de este personaje es muy amplia destacando la concha de su nacimiento (famoso cuadro de Botticelli, el cisne (la tradicional belleza del ave), la rosa (reflejando la belleza que contiene «espinas» como los peligros del amor) y la manzana (insinuándose ya la idea del pecado carnal)

Además de la reproducción y el amor, también refleja la simple atracción, el enamoramiento y el placer sexual. Representa un modelo de vida que se opone a la muerte o la vejez; proponiendo el vigor, la potencia sexual y el *collige virgo rosas*, es decir, el tópico literario que defiende que mientras seas joven debes aprovecharlo.

En analogía con Zeus, es la única divinidad femenina que comete adulterio y tiene una infinidad de amantes que demuestran la segunda visión de Afrodita: la más libre y juguetona sin compromisos. Entre ellos destaca el dios de la guerra Ares que creará interesantes capítulos con el marido legítimo Hefesto.

Era una mujer con terribles venganzas e iras quien usaba el poder del enamoramiento, por ejemplo de su hijo Eros, y sus armas de mujer para herir o manipular a la gente y causarle muchos problemas. Bajo esta perspectiva podemos admitir que Afrodita representa la parte más bonita del amor pero también la más trágica o dolorosa. En ese sentido, Afrodita responde a la tradición completamente machista de la mujer como criatura malvada, manipuladora y cruel que tanta infelicidad genera oculta en un cuerpo delicado y bello.

Artemis

Canto a la tumultuosa Artemis, la de las áureas saetas ,la virgen venerable, cazadora de venados, diseminadora de dardos, la hermana camal de Apolo el del arma de oro, la que por los montes umbríos y los picachos batidos por los vientos, deleitándose con la caza, tensa su arco todo él de oro, lanzando dardos que arrancan gemidos. [...]

Y cuando se ha complacido la diosa.[...]Tras colgar allí su elástico arco y las saetas, dirige los coros, iniciando el canto con encantador aderezo sobre su cuerpo.Y ellas, dejando oír unía voz imperecedera, celebran a Leto, la de hermosos tobillos: cómo parió hijos, con mucho los mejores de los inmortales por su voluntad y sus hazañas.

(XXVII) (Bernabé, 1978:142)

Se conocía como la diosa de la caza, las bestias (especialmente los ciervos) y los bosques. Está muy relacionada con su hermano gemelo, Apolo.

Su faceta más femenina es que ampara en primer lugar a las vírgenes como ella y en segundo lugar a las mujeres en los partos porque fue ella quien ayudo a su madre durante su propio parto tras ayudar a dar a luz a su hermano.

Lo que verdaderamente representar Artemis es la mujer en libertad, ajena a las obligaciones con la casa y con un hombre, la naturaleza y ella van por delante. Esta visión de mujer emancipada, que no quiere saber nada del sexo opuesto ni del matrimonio, se contradice enormemente con las mujeres de la época ya que uno de sus mayores miedos en una sociedad tan patriarcal era quedarse sola sin el apoyo y tutela de un hermano, un padre o un marido.

Por su parte, Artemis busca vivir su propio retiro de todo en una mezcla de *locus amoenus* y *beatus ille* ,es decir, busca la paz y la tranquilidad en la naturaleza. Su personalidad también incluye otro combinado entre *carpe diem* y *collige virgo rosas* porque también representa el vigor de la juventud eterna y vista como los mejores años de la vida.

En este himno podemos ver al principio la Artemis de la que estamos hablando (que es la más común en la tradición) . Sin embargo en la segunda parte se capta una Artemis prácticamente desconocida, ha dejado la caza para vestirse elegantemente para entrar en un templo y dirigir un coro. Esta visión de Artemis tomando un papel de Diosa que dirige una ceremonia es prácticamente excepcional; motivo por el cual la destacó tanto y explica la selección de este himno en concreto. El motivo de tanta seriedad es honrar a su madre: la mortal Leto.

Veo en Artemis la futura bruja, es decir, la mujer independiente y sabia que no convenía a los hombres y vivía excluida siendo tratada como la mujer antinatural; un modelo opuesto a lo que debía aspirar la mujer que buscaban los griegos: sumisa y dependiente.

Atenea

Comienzo por cantar a Palas Atenea, protectora de Ciudadelas, diosa terrible a la que, con Ares, importan las bélicas acciones, las ciudades saqueadas, el griterío y las batallas. También protege al ejército a su partida y a su regreso.

¡Salve, diosa! Concédenos suerte y felicidad. (Himno XI) (Bernabé, 1978: 109)

Comienzo por cantar a Palas Atenea, la gloriosa deidad de ojos de lechuza, la muy sagaz, dotada de corazón implacable, virgen venerable, protectora de ciudadelas, la árdida Tritogenia. A ella la engendró por: sí solo el prudente Zeus de su augusta cabeza, provista de belicoso armamento de radiante oro.

Un religioso temor se apoderó de todos los inmortales al verla. Y ella, delante de Zeus egidífero, saltó impetuosamente de la cabeza inmortal, agitando una aguda jabalina. El gran Olimpo se estremecía terriblemente, bajo el ímpetu de la de ojos de lechuza. En torno suyo, la tierra bramó espantosamente. [...]

(Himno XVIII) (Bernabé, 1978:144)

Es muy curioso el simbolismo y propiedades con que se nos presenta a esta diosa: la protectora de la estrategia, la técnica militar y la propia victoria (no debemos olvidar a Atenea *Nike*) junto a la correcta organización de la batalla.

Si hiciéramos un paralelismo con el dios de la guerra y la batalla por excelencia, Ares, vemos como el segundo representa la pelea más brutal, salvaje y mortal, menos limpia por así decirlo. Además representa es el propio combate, disfrutándolo su dinamismo, sus peligros y la situación límite que representa. A diferencia de Atenea no se preocupa tanto por el resultado ni por los medios más eficaces para conseguir el menor número de bajas. Visto de esta manera, podemos intuir que Atenea fue ideada para completar las dos mismas facetas del combate, rescatando una perspectiva más ordenada, protectora y precavida que pelea por necesidad y ansia ante todo la razón y la paz reflejada en la victoria, no por capricho sino más bien por necesidad. En una época tan tumultuosa y violenta no nos debería extrañar que existiera una divinidad a la que se le asigna explícitamente el volver a casa tras el campo de batalla.

Aunque nos debería sorprender cómo Atenea rompe todos los esquemas que la tradición griega de los hombres fue construyendo; creando un personaje único y paradójico. El guerrero eficaz, sabio y más auténtico sorprendentemente es una mujer.

Como representa la batalla honesta y la ansiada victoria es una divinidad con mucho culto y presencia en grandes mitos u obras épicas donde aparece el personaje ayudando a grandes héroes a cumplir sus objetivos con éxito: un ejemplo sería su papel en la *Odisea* ya que intenta ayudar a Odiseo a volver a su legítima patria: Ítaca.

No solo protege cuando en la batalla, también se encarga de guardar el modelo administrativo y político de la Polis, no podemos olvidar que es la guardiana de Atenas, símbolo estrella de la herencia griega.

Finalmente, es curioso que una mujer que representa la inteligencia y el conocimiento desde siempre tan respetados, en este sentido Grecia a nivel cultural y occidental es la cuna de la democracia, la filosofía y la cultura europeas. Sin embargo, si recordamos bien el papel de la mujer era prácticamente nulo; mientras en contraposición y desgraciadamente solo el hombre podía aspirar a ser sabio, filósofo y ciudadano principales méritos y aspiraciones para cualquier griego.

Después de este análisis de tantas facetas, la compleja diosa Atenea, cuyos atributos e influencias son de los más chocantes y extraños por no ser atribuidos a una divinidad masculina ya que principalmente política, guerra y conocimiento en esta época y lugar, junto a su tradición parecen únicamente reservados para el hombre.

Su simbolismo es el mochuelo y elementos bélicos como la espada, el escudo, la lanza...



En los himnos se reúne la protección de la diosa tanto en la batalla como la polis y en el segundo su curioso nacimiento, este famoso capítulo destaca por la extraña escena que supone el nacimiento de Atenea a través de una cabeza en un acto egoísta de Zeus para demostrarle a Hera que no la necesita para crear vida, como mensaje oculto podemos apreciar un intento de infravalorar a la mujer. Además en un origen ya aparece completamente armada y nacida solo de un progenitor masculino, advirtiendo así de su compleja e interesante condición como hemos podido comprobar. Su principal herencia sería un personaje que pertenece a un ambiente completamente impropio a lo que cabría esperar por la manipulación de los hombres, como la mujer guerrera o formada al mismo nivel que el género opuesto, chocando completamente con cualquier intento de misoginia.

VI. Discusión y conclusiones

Espero en este breve estudio poder haber generado una reflexión y una consciencia de la estrecha relación entre mitología, misoginia y herencia clásica a través de los fragmentos seleccionados.

Para repasar muy brevemente lo principalmente estudiado: Hera se deformó en la ama de casa, Hera en la esposa sumisa y dependiente, al mismo tiempo Afrodita la negativa y temida mujer bella, deseada y fatal.

Desde una perspectiva más dignificada, Deméter como madre luchadora, decidida e incondicional ante el amor de una hija, sumada a la tradición de Madre Tierra que ensalza la importancia y necesidad de la naturaleza. Y finalmente, Artemis como la mujer libre e independiente que evolucionará notablemente en la bruja y Atenea como la mujer guerrera y sabia que no tiene las limitaciones que le ha ido imponiendo los hombres y su sofisticada, eficaz y compleja trampa que supone la manipulación de la tradición mitológica.

Como conclusión, me gustaría destacar como es sorprendente que seis personajes como son los analizados, hayan podido influir tanto en la cultura occidental y en especial limitado en gran medida parte la mujer; considero que es adecuado y conveniente concienciar cuando se habla de literatura clásica rescatar este aspecto tan básico, evidente e influyente, aunque no consciente ya que como hemos podido ver la tradición y la mitología se han girado en torno a los deseos del hombre y tras varios siglos has conseguido limitar durante mucho tiempo el papel de la mujer que con una larga y merecida lucha está recuperando el mismo papel e importancia que una vez le arrebataron y es que desgraciadamente en demasiados aspectos queda la parte oscura de la misoginia griega tan decisiva en el modelo del hombre blanco occidental que tantos problemas ha ocasionado.

VII. Bibliografía y traducciones empleadas

BERNABE PAJARÉS, ALBERTO (1978). *Himnos homéricos. La Batracomiomaquia*. Madrid: Gredos.

POMPEROY, SARA B. (1990), *Diosas, rameras, esposas y esclavas*, Akal, Madrid
GRIMAL, PIERRE (1984), *Diccionario de mitología griega y romana*, Paidós Ibérica, Barcelona

SOLANA DUESO, JOSÉ (28-7-2014): *Atenea Tritogenia*

<http://unizar.es/jsolana/atenea.html>

Formas de violencia hacia las mujeres en la política:
repensando la práctica partidista

Jessica Espinoza-Espinoza
juristaandinajeee@gmail.com



I. Resumen

Uno de los principales motivos para preparar esta comunicación es intentar reflexionar desde la teoría, sobre lo que está pasando con las mujeres en el seno de los partidos o movimientos políticos. Hasta la actualidad, persisten formas «sutiles», y «camufladas», al interior de estas organizaciones que están afectando al derecho de participación política de las mujeres. Para ello, a breves pinceladas, partiremos de un repaso sobre la trascendencia de estas organizaciones para la democracia representativa actual. Luego pasaremos sobre algunos posicionamientos críticos, estudios y propuestas frente al problema de la violencia «micro» hacia las mujeres en el contexto de la organización interna de los partidos.

Palabras Claves: *Partidos políticos; democracia; derecho de participación política; micromachismos; igualdad efectiva.*

II. Introducción

Los partidos políticos cumplen un papel fundamental en la democracia y en el sistema político representativo contemporáneo. Facilitan que los sujetos políticos primarios, esto es: ciudadanos y ciudadanas, puedan ejercer su derecho de asociación y participación política como lo establece el art. 23 de la Constitución Española (en adelante CE). Por tanto, la participación política en el marco de los partidos debe organizarse de acuerdo con los parámetros Constitucionales de igualdad, libertad, dignidad, democracia, etc., del art. 6 CE.

Por otra parte, una las finalidades fundamentales de estas organizaciones, es la de alcanzar el poder del Estado y del Gobierno. Por lo que, mediante instrumentos electorales, políticos, de planificación interna, se proyectan constantemente al cometido de este fin. Estos se constituyen en un sujeto político de tipo colectivo, en el que nadie, con las salvedades que la ley establece, debería ser excluido de formar parte de manera libre e igualitaria.

En ese sentido, como se lo manifestó en la Conferencia de Naciones Unidas de Beijing en 1995 y en la Declaración de Atenas en 1992, las mujeres no somos un colectivo más de la pluralidad social y política que deben encarnar los partidos, sino que somos más del 50% por ciento de la voluntad del soberano, del pueblo. Por consiguiente, estas organizaciones al tener la enorme responsabilidad de plasmar y actuar y organizarse en cumplimiento con los máximos valores constitucionales, y la configuración de aquella voluntad general que legitima la democracia y las instituciones, tienen la responsabilidad política y jurídica de respetar la igualdad en su organización y funcionamiento, sin discriminación hacia hombres y mujeres. Lo que requiere que estos tengan en cuenta las realidades y problemas de ambos sexos en las diferentes escalas de adhesión, esto es: como afiliados o afiliadas, militantes, dirigentes, simpatizantes, etc., y en



todo el itinerario de participación política que no solo se limita en el diseño y conformación de listas, sino que empieza desde el momento de la adhesión, afiliación, procesos internos de organización, toma de decisiones, y durante el desempeño del cargo para el que fueron electas en ejercicio del derecho a ser elegidas.

III. Objetivos

Este artículo, tiene como objetivo: reflexionar sobre los roles de género presentes en los partidos políticos con especial atención en las actitudes machistas en sus diferentes intensidades. El tema de esta comunicación se ubica, por una parte, en el ámbito de lo que Falco LANCHESTER¹ denomina como de «legislación electoral de contorno», que se refiere a todo lo relacionado con el acceso igualitario a la competición electoral, a las garantías de dicha igualdad de oportunidades entre los sujetos participantes en dicha competición, y a la participación política no electoral dentro de los partidos.

IV. Discusión

Para asegurar la igualdad de género al interior de los partidos, es necesario reconocer que la mitad del soberano: es decir las mujeres, ejercen sus derechos políticos pasivos o activos, con un doble esfuerzo en relación con los hombres, y en medio de lo que algunas autoras² definen como *sistema de género*. Donde se infravalora la presencia política de las mujeres en la esfera pública mediante la división política-sexual de los roles y funciones políticas al interior de los partidos.

Sin embargo, hablar de este sistema en su versión política, en todos sus componentes, no es suficiente, para eso es necesario reconocer las diferentes intensidades y escalas en las que se desarrolla dicho sistema. Lo que significa reconocer la existencia de un paradigma masculino hegemónico, donde los hombres mediante sus opiniones, perfiles, valores, actitudes y percepciones, siempre han sido el referente. Esto no nace de la nada, el paradigma del ahora es el producto de un paradigma presente desde siempre, especialmente ratificado con el surgimiento de la modernidad desde las teorías contractualistas, como lo explica ROSA COBO en su libro sobre los *Fundamentos del Patriarcado Moderno*³.

¹LANCHESTER, F. «La propaganda elettorale (e referendaria) in Italia tra continuità sregolata e difficile rinnovamento», *Quad. Cost.*, año XVI, nro. 3, 1996, p. 387.

² Para ampliar la referencia, Véase en: ASTELARRA, Judith. *Veinte años de políticas de igualdad*. Ediciones Catedra. Madrid, 2005. p. 18. COBO, Rosa. *Fundamentos del patriarcado moderno*: Jean Jacques Rousseau. Ediciones Catedra. Madrid, 1995. p. 261. FIGUERUELO BURRIEZA, Ángela. «Representación política, derecho de asociación, y democracia Paritaria», *Curso de Verano: Nuevas Tecnologías, administración y participación Ciudadana*, Universidad de Salamanca, 1 de Julio de 2007. www.lettrasjuridicas.com/Volumenes/18/figueruelo18.pdf. p. 12.

³COBO, Rosa. *Fundamentos del patriarcado...Ibidem*.

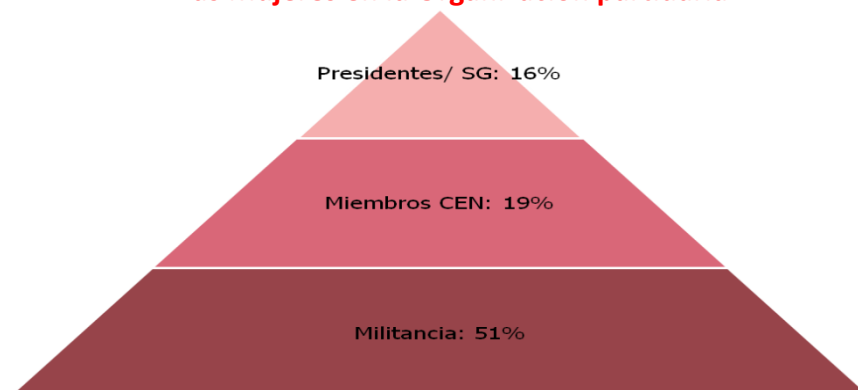
Para Luis BONINO, dicho paradigma masculino hegemónico en sus diferentes escalas, nos permite hablar de machismo de alta intensidad, de baja intensidad o también llamados *micromachismos*. Para hacer una mejor diferenciación de esta escala, diremos que, los primeros tipos de machismos son los tradicionalmente proscritos por la ley, en contraste con los micromachismos que muchas veces son aceptados y pasan desapercibidos. En su gran mayoría, aparecen y se cometen por discriminación indirecta, donde se produce un tratamiento formalmente neutro, resultan mucho más difíciles de detectar ya que solo puede medirse por sus efectos, donde incluso muchas veces llegan a encontrar justificación política.

El autor los define como: «...las *actitudes de dominación «suave» o de «bajísima intensidad», formas y modos larvados y negados de abuso e imposición en la vida cotidiana. Son, específicamente, hábiles artes de dominio, comportamientos sutiles o insidiosos, reiterativos y casi invisibles que los varones ejecutan permanentemente*. Estos toman fuerza cuando se posicionan en un contexto en que las violencias y dominaciones masculinas más explícitas y de más alta intensidad, se están deslegitimando socialmente cada vez más, en su lugar operan estos micromachismos en el imaginario político como armas, trucos, tretas y trampas frecuentes y sutiles de algunos partidos y políticos, que sirven para ejercer e imponer su «autoridad» sobre las mujeres, mediante un repertorio de comportamientos considerados «normales». No necesariamente suponen intencionalidad, mala voluntad, ni planificación deliberada, sino que son dispositivos mentales y corporales automatizados en el proceso de «hacerse hombres», como hábitos de funcionamiento frente a las mujeres. Otros en cambio sí son conscientes, porque de una u otra forma son parte del repertorio masculino, de sus modos de estar y afirmarse en el mundo, buscan disminuir la libertad de elegir y decidir de las mujeres.⁴

Estos comportamientos hacia las mujeres se desarrollan en el contexto de una PIRAMIDE DE PODER dentro de los partidos. Que según un estudio realizado por el Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral (en adelante IDEA Internacional) el Banco Interamericano de Desarrollo (en adelante BID) en el 2010 sobre *partidos y paridad*, explican la poca presencia de las mujeres en los espacios de poder, aunque constituyan cerca o más del 50% de la militancia y afiliados o afiliadas. Es decir, su presencia es mayoritaria en espacios de menos jerarquía lo que va mermando hasta ser mínimo en los espacios de máxima representación. Así lo vemos a continuación.

⁴Véase en BONINO, Luis. «Los micromachismos». *Revista La Cibeles* Nº 2. Ayuntamiento de Madrid, noviembre 2004. pp. 2 y ss.

Las Mujeres en la Organización partidaria



Fuente: ROZA, Vivian (2010). Et. Al. *Partidos políticos y paridad: La ecuación pendiente*. Publicaciones IDEA internacional: Suecia, New york. p. 28.

En otro estudio diagnóstico realizado por la Asociación de Concejales de Bolivia (en adelante ACOBOL), que sirvió de base para la presentación de un proyecto de ley al respecto. Los comportamientos más usuales que evidencian la violencia contra las mujeres al interior de los partidos políticos se caracterizan porque en su gran mayoría toman la forma de micromachismos, aunque muchas veces con connotaciones de machismos de alta intensidad. Por tanto, entre los mecanismos indirectos de discriminación encontrados, están:

- ✓ La utilización sexista del lenguaje
- ✓ Requerimientos innecesarios para el desempeño del puesto que se apoyan en estereotipos
- ✓ La nula comunicación o trasmisión de información falsa,
- ✓ El establecimiento de requisitos que resulten de más difícil cumplimiento para las mujeres que para los hombres: horarios, movilidad, etc.
- ✓ La imposición por razón de género de la realización de actividades y tareas ajenas a las funciones y atribuciones generales de toda autoridad.
- ✓ El establecimiento de un nivel retributivo inferior a la categoría profesional desempeñada por mujeres.
- ✓ Las utilización y abuso de la justicia comunitaria en contra de las autoridades elegidas para un cargo público, etc.⁵

La Asociación de Mujeres Municipalistas de Ecuador, (en adelante AMUME), sostiene que entre los principales rasgos de este tipo de violencia machista, están:

- ✓ Injerencias arbitrarias y abusivas en el desempeño de sus funciones.
- ✓ Desprestigio, descalificación, estigmatización, a veces incluso con connotaciones sexuales.
- ✓ Manipulación, asedio y hostigamiento.

⁵ROJAS, María Eugenia. *Acoso y Violencia política en contra de Mujeres Autoridades públicas electas en los gobiernos locales-municipales en Bolivia*. ONU-Mujeres, ACOBOL, Bolivia, 2012.



- ✓ Disminución, impedimento o restricción en el ejercicio del cargo para el cual ha sido electa y las posibilidades de presentarse como candidata a procesos de elección o reelección.
- ✓ Coincidiendo con el informe de ACOBOL, también se produce la negación de información, que incluye no informar sobre la realización de las sesiones del Concejo o asamblea, impidiéndoles participar en los procesos de toma de decisiones, y ocultamiento o violación de correspondencia.
- ✓ Interferencias en la comunicación con organizaciones y ciudadanía.
- ✓ Negación o retardo en el pago de dietas que les corresponden en derecho.
- ✓ Presión individual y/o colectiva para que las mujeres asuman las decisiones que convienen a determinados intereses, y para que actúen en contra de su voluntad.
- ✓ Presión para que cedan espacios de representación ante otras instancias,
- ✓ Denegación de recursos económicos necesarios para asumir representaciones.
- ✓ Desestimación, ridiculización y descalificación pública de las propuestas presentadas por las mujeres, especialmente cuando éstas están relacionadas con la promoción de los derechos de las mismas.
- ✓ Negación de la participación de las mujeres en las sesiones, obligándolas sólo a firmar actas, aun cuando no hubieran participado.
- ✓ Agresiones verbales y generación de un ambiente hostil a las mujeres, especialmente cuando éstas son minoría en concejos o asambleas.
- ✓ Daños en la gestión de mujeres autoridades locales⁶.

Cuando hace un momento me referida a que, no hay mejor espacio de cultivo para los *micromachismos* que la discriminación indirecta, me refería a que muchos de estos comportamientos encuentran «cierta legitimación» en argumentos o justificaciones políticas que se suponen «naturales», «neutrales» y tradicionalmente aceptados por el resto de la militancia. El sistema político de género, ha producido algunos conceptos de enorme y constante utilidad por parte de los partidos políticos. Entre los que tenemos:

- ✓ La línea partidista como argumento de verdad y autoridad
- ✓ La pluralidad social y política como argumento erróneo de «integración» de las mujeres en los partidos. Las mujeres no somos un colectivo, somos la mitad del soberano. No debemos confundir pluralismo político con paridad o representación proporcional de género.
- ✓ Una interpretación androcéntrica del perfil de cuadro político, al vaivén de lo que se cree demanda el «mercado electoral» para obtener el voto
- ✓ El perfil y la promoción de cuadros políticos tomados del modelo masculino tradicional: blanco, buena presencia, corbata, señor casado, buen padre, buen ciudadano, etc.
- ✓ En la formación de cuadros políticos están ausentes temas de formación en pensamiento feminista y perspectiva de género. Estos son considerados

⁶ARBOLEDA, María. *Levantando el velo: Estudio sobre acoso y violencia política en contra de las mujeres autoridades públicas electas a nivel local en Ecuador*. ONU, AMUME, AECID, Quito, 2012.



- como temas de mujeres y de poca importancia a otros más relevantes y de lo considerado como «coyuntura política».
- ✓ Escaso y bajo presupuesto destinado a la formación de cuadros femeninos.
 - ✓ En la dirección de campañas encontramos mayormente hombres, con el tradicional perfil masculino del «estratega».
 - ✓ Las mujeres siguen desarrollando tareas feminizadas: secretarías, suplencias, etc., aunque, en muchos de los casos, representan más de la mitad de los y las afiliados y militantes
 - ✓ En la comunicación partidista y de campaña se mantiene una tipo de comunicación sexista, donde el cuerpo femenino es utilizado como una estrategia para captar votos y mejorar la imagen del partido o de campañas políticas;
 - ✓ La utilización de tonos desproporcionados o diferenciados al momento de dirigirse hacia las mujeres en asambleas partidistas; monopolización del uso de la palabra por los hombres;
 - ✓ En el ámbito de la planificación partidista es inexistente el diseño de planes de igualdad, y de acciones positivas que se planifiquen como acciones concretas para lograr los objetivos estratégicos de la organización. En la mayoría de casos vemos acciones positivas de formación pero que no están planificadas orgánica ni estratégicamente en los planes partidistas. Ej. Un ejemplo positivo los vemos en el II Plan de Igualdad del PSOE.

Para una mejor intervención en la lucha contra estos *machismos sutiles o micromachismos*, no es suficiente una definición limitada de violencia de género en cuanto espacio y actores. Se requiere de una versión más amplia e integral con alcance en la esfera pública de la política, y que lamentablemente no es reconocida en la mayoría de países que tienen legislación sobre violencia de género. Una de las definiciones un poco más amplia y compatible con el reconocimiento de los micro-machismos en la política, la encontramos en el CEDAW⁷, que no solo la limita la violencia de género a lo que ocurre en la esfera doméstica, del cónyuge o ex cónyuge, sino que la hace extensiva a las diferentes facetas sociales, políticas, económicas, etc. De la misma forma, tenemos lo dispuesto en la Ley autonómica de violencia de género de Cataluña Ley 5/2008⁸, la Declaración

⁷CEDAW, 1979. Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. "Parte I. Art. 1 A los efectos de la presente Convención, la expresión "discriminación contra la mujer" denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera." Disponible en: [file:///C:/Users/J%C3%A9ssica%20Elizabeth/Downloads/convencion_eliminacion_discriminacion_cedaw%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/J%C3%A9ssica%20Elizabeth/Downloads/convencion_eliminacion_discriminacion_cedaw%20(2).pdf) (Consultado el 11/3/2014).

⁸ LEY 5/2008 de Cataluña, de 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista. "Art. 3 A efectos de la presente ley, se entiende por: a) Violencia machista: la violencia que se ejerce contra las mujeres como manifestación de la discriminación y la situación de desigualdad en el marco de un sistema de relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres y que, producida por medios físicos, económicos o psicológicos, incluidas las amenazas, intimidaciones y coacciones, tenga como resultado un daño o padecimiento físico, sexual o psicológico, tanto si se produce en el ámbito público como en el



sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, de la ONU de 1993, la Declaración de Beijing de 1995⁹, y la Convención Belém do Pará¹⁰.

Con posterioridad a los estudios diagnósticos realizados, Latinoamérica ha sido pionera en propuestas legislativas al respecto. El primer caso lo tenemos en Bolivia con la *Ley de Acoso político y violencia política por razón de género* que acaba de aprobarse. Igualmente es el caso de Ecuador, cuyo proyecto de ley fue presentado por AMUME, y sigue abierta su discusión. En México, desde finales del 2012, la Comisión de Igualdad de Género de la Cámara de Diputados aprobó incorporar en la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* la modalidad de «violencia política de género», como una forma de trasgredir la integridad y los derechos de las mujeres en México. Este debate ya se ha extendido a otros estados y ciudades de la Unión como Chiapas¹¹. Estas propuestas normativas surgen frente a las limitaciones normativas que han puesto al descubierto algunos problemas prácticos a la hora de combatir el acoso y violencia política en razón de género, como por ejemplo: la no existencia instancias públicas que realicen un monitoreo o seguimiento, verificación o registro de estos casos¹².

Para terminar, podríamos decir que, en la aplicación de su autonomía y democracia interna, los partidos tienen una herramienta muy poderosa: la planificación orgánica interna, donde la perspectiva de género debe ser implementada de manera transversal, con aplicación del principio de paridad o presencia equilibrada no sólo en el momento de la confección de listas sino en la composición interna, en todos los niveles, espacios, funciones, órganos, etc., de las mujeres en toda su diversidad posibles: edad, territorio, cultura, orientación sexual etc., para evitar de esta manera también una posible discriminación múltiple. Todo esto no debe significar ninguna merma y menoscabo en el derecho de asociación de los partidos, y mucho menos en su libertad ideológica. No debemos olvidar, que los *micromachismos* en los partidos, al tratarse de una forma *sui generis* de violencia sutil, opera de manera estructural y simbólica, especialmente en el imaginario político de los partidos, de los actores políticos y del propio sistema democrático.

privado... Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ca-l5-2008.t1.html#a (Consultado el 12/05/2014).

⁹ DECLARACION Y PLATAFORMA DE ACCION DE BEIJING. 1995. 113. "La expresión "violencia contra la mujer" se refiere a todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada..." p. 51. Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDFPA%20S.pdf> (Consultado el 11/04/2014).

¹⁰OEA. Art. 1 de la Convención Belén do Pará de 1994, la define como: "...cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado..." Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/13.CONVENCION.BELEN%20DO%20PARA.pdf> (Consultado el 2/2/2014).

¹¹Nota de prensa. Disponible en: <http://www.congresochiapas.gob.mx/pdf/iniciativas/INICIATIVA%20DE%20DECRETO%20VIOLENCIA%20POLITICA%20POR%20GENERO.pdf>
Disponible en: <http://generalo.uimunicipalistas.org/mexico-reforman-leyes-para-visibilizar-violencia-politica-en-razon-de-genero/>

¹²ROJAS, María Eugenia. *Acoso y Violencia Política...* Op. Cit. 2012.



V. Conclusiones

- ✓ Es necesario tener en cuenta que, la lucha contra todo tipo de discriminación y violencia política por razones de género podría tener un impacto positivo en el fortalecimiento en la organización y funcionamiento de los partidos, y por tanto en el sistema democrático representativo en general.
- ✓ Ante este contexto, es necesario profundizar la reflexión en torno a *cómo* los partidos deberían organizarse con estructuras igualitarias, mediante una planificación partidaria incluyente, lo que nos obliga a pensar en un concepto más operativo de igualdad política y partidista.
- ✓ Debemos caminar no sólo hacia partidos con estructuras compuestas como lo dice LANCHESTER cuando se refiere a los partidos de la actualidad, sino con estructuras igualitarias.
- ✓ El *sistema político de género*, donde los *micromachismos* aún se mantiene, es un problema que debe ser combatido si queremos alcanzar una sociedad auténticamente igualitaria, donde los partidos sean auténticas organizaciones democráticas con estructuradas internas igualitarias, y no todo lo contrario.

VI. Bibliografía

ASOCIACIÓN DE MUJERES MUNICIPALISTAS DE ECUADOR. AMUME (2011). *Proyecto de Ley de Acoso y violencia política por razones de género*. Disponible en:

<http://documentacion.asambleanacional.gob.ec/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/80251378-7004-457f-91cb-972b27613555/Ley%20Org%C3%A1nica%20contra%20el%20Discrimen,%20el%20Acoso%20y%20la%20Violencia%20Pol%C3%ADtica%20en%20raz%C3%B3n%20del%20G%C3%A9nero> (Consultado el 11/3/2014).

ARBOLEDA, María (2012). *Levantando el velo: Estudio sobre acoso y violencia política en contra de las mujeres autoridades públicas electas a nivel local en Ecuador*. Publicaciones de la ONU, AMUME, AECID, Quito.

ASTELARRA, Judith (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*. Ediciones Catedra; Madrid.

BONINO, Luis (2004). «Los micromachismos». *Revista La Cibeles* Nº 2. Ayuntamiento de Madrid.

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. CEDAW (1979). Disponible en:

[file:///C:/Users/J%20C3%A9ssica%20Elizabeth/Downloads/convenccion_discriminacion_cedaw%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/J%20C3%A9ssica%20Elizabeth/Downloads/convenccion_discriminacion_cedaw%20(2).pdf) (Consultado el 11/3/2014).

COBO, Rosa (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno: Jean Jacques Rousseau*. Ediciones Catedra: Madrid.

DECLARACION Y PLATAFORMA DE ACCION DE BEIJING (1995). Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf> (Consultado el 11/04/2014).



FIGUERUELO BURRIEZA, Ángela (2007). «Representación política, derecho de asociación, y democracia Paritaria», *Curso de Verano: Nuevas Tecnologías, administración y participación Ciudadana*, Universidad de Salamanca. www.letrasjuridicas.com/Volúmenes/18/figueruelo18.pdf.

LANCHESTER, F (1996). «La propaganda elettorale (e referendaria) in Italia tra continuità sregolata e difficile rinnovamento», *Quad. Cost.*, año XVI, nro. 3.

LEY 5/2008 de Cataluña, de 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista. Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ca-l5-2008.t1.html#a (Consultado el 12/05/2014).

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS. OEA (1994). *Convención Belén do Pará*- Disponible en: www.oas.org/es//13.CONVENCION.BELEN%20DO%20PARA.pdf (Consultado el 2/2/2014).

ROJAS, María Eugenia (2012). *Acoso y Violencia política en contra de Mujeres Autoridades públicas electas en los gobiernos locales-municipales en Bolivia*. Publicaciones ONU-Mujeres, ACOBOL: Bolivia.

ROZA, Vivian (2010). Et. Al. *Partidos políticos y paridad: La ecuación pendiente*. Publicaciones IDEA internacional: Suecia, New York



The Status of Universal Human Rights in the 21st Century: An Appraisal

Prize F.Y. McApreko

I. Abstract

26



The emergence of human rights into human ethical consciousness and their development and now worldwide recognition constitutes a moral phenomenon of astonishing scale and unparalleled significance, well meriting the remark of Henkin (1990: p.xvii) that “Ours is the age of human rights. Human rights is the idea of our time (Mahoney, 2007: viii).

On 10th December, 1948, the famous Universal Declaration of Human Rights (UDHR) was proclaimed as one of the most widespread and globally binding internationally-recognized human rights document in the horrendous aftermath of the First World War. Its universal importance is seen in the recognition of the day as International Human Rights Day, and celebrated as such throughout the world. One of the principal objectives then was to avert a repetition of the holocaust, and to safeguard the provision of human rights contained in this document. Dinah L. Shelton places significant emphasis on this for good reasons. As she notes, “the concept of human rights involves consideration of what “rights” a person possesses by virtue of being “human”, that is rights that human beings, independent of the infinite variety of individual characteristics and human social circumstances” (Shelton, 2014: 1). The essence of this emphasis, especially her emphasis on “infinite” human characteristic, is perhaps, to safeguard future generations from the challenges of “identity” and the idea of “us” versus “them” often used in cases of “just wars”. It is the development of this aspect which this article seeks to investigate, using circumstances of the Ebola virus threat as a reference point. The article concludes that, there are emerging threats that question the extent of universality

II. The Ideals of Human Rights

The ideas inherent human rights are neither new nor arbitrary. They come from principal actors, who themselves, come from multidisciplinary and wide-ranging fields including economics, gender, history, international law, international relations, philosophy, religion, and politics. It is not wrong to suggest that, it is this broad-based sectorial involvement of society that has helped shape the scope, coverage and consequent universality of human rights. In many respects too, human rights make cases for the governors and the governed alike. Human Rights come with the strength and merit of serving as concrete expression of the inherent worthiness of every person, and also make up for the ideal components needed for a dignified life. It is from such informed backgrounds that the likes of John Locke, Immanuel Kant and countless other thinkers made century-old submissions that are still as relevant today as the times that they were made. Origins of Human Rights are also traceable to world-acclaimed historical documents and political events including the Hamorabi Code, the English Bill of Rights 1689, the Magna Carta *Carta*

Libertatum, properly known as the Great Charter of Freedoms, of 1215 as well as the French Revolution and the 1748 *Declaration des droits de l'homme*. All these sources exemplified some common characteristics. Among them, limiting the powers of rulers and bringing them in line with the common man at least in terms of equality before International Human Rights Law (IHRL). More important to this discussion, however, establishing a common yardstick with which the equality of all human beings could be measured, if international justice is to prevail.

III. The Human Rights Paradigm

In the realms of theory, it can be said without the fear of being proved wrong that the concept of human rights has enjoyed significant global prominence since it emerged on the international agenda. The United Nations (UN) and its agencies worldwide, has been at the forefront of protecting, promoting and facilitating the enjoyment of human rights. It has already been more than half a century since the UDHR was proclaimed to the effect that all men (and I would like to add “and all women”) are created equal irrespective of creed, race, religion, nationality or gender among others. Such human rights tenets have since been protected and preserved under what is known today as international human rights law. As explained later in this article, such universal human rights did not just come out of the blue. Besides, there have been increasing props such as the emergence of Conventions, Solemn Declarations, Optional Protocols and Treaty Bodies, all in a bid to support and strengthen human rights norms.

IV. Initial Challenges

In April 2003, M.E. Sharp published Joanne Bauer’s *Construction of Human Rights in the Age of Globalization* where the author recounted that a commonly held notion among Western liberals at the emergence of Human Rights was that Asian, African, and Arab perspectives on the concept were the greatest challenge to the universality of human rights. It was felt that, once the international human rights community reckoned with the countries of these outlier regions, it would have overcome this obstacle to universal human rights. Unfortunately, this idea, for many reasons, was a heavy error of judgment. In fact, this idea was either oblivious or ignorant that even within the West where the protagonists of human rights emerged, there are significant numbers of people who hold ideas of human rights that are in tension with the dominant liberal interpretation of international human rights, and the fact that within Asia, Africa, and the Arab world there are strong traditions that are consistent with it.

V. Emerging Challenges of Human Rights

In spite of all the recognitions, codification, protection and jurisdiction of internationally-recognized human rights, they have not been immune to subtle and open abuses and violations, some in private while others in broad day light. Some norms of human rights, especially as they relate to womanhood and women's values have been continuously desecrated on the delicate altar of cultural and traditional "values". For example, Female Genital Mutilations (FGM) has been imposed on women in some parts of the world, and justified in the name of traditional value systems. In some Muslim communities, legal provisions make it more difficult, sophisticated and almost impossible for females to prove "rape". Sometimes, as many as three witnesses are demanded to prove rape! If these needed three witnesses were available to witness rape, they might as well have prevented it! Some justice systems are crafted in such a way that even in extra-marital affairs, females are almost summarily guilty while nothing or not much is said of their male counterparts. This trend is debilitating and sometimes outrageous. But it is getting even worse on the global scene. Because human rights are universal, this must be of concern to Muslims and non-Muslims alike, even as we all accord its practitioners the due respect they deserve in taking a free choice to practice their chosen religions. After 60 years of the UDHR, the circumstances that prevailed at the time of its establishment have changed drastically. Though that ought not to have been the case, a new world order poses significant threats and challenges to this international document. Dwelling on developments emerging as a result of the deadly Ebola virus, this article investigates contemporary status of human rights, especially viewed against the concept of state sovereignty, state protectionism within the context and framework of international relations.

VI. Further Challenges

Since its inception, the idea of human rights has suffered several challenges. Among them, some critics have suggested that human rights are not well representative of all cultures, regions and practice. Africa is a typical proponent of this view, arguing that it was not involved in the framing of human rights. They have therefore questioned, for instance, how one single document of only 30 Articles, can claim to fairly and effectively represent all cultures, religions and value systems of the entire world. In many parts of Africa and Asia, the notion is still held that human rights are a product of the West, and that the idea of universalizing this western concept or product is only a plot to subjugate the rest of the world to the whims and ideological interest of the West, who are the proponents of human rights, in order to impose their cultures and beliefs on others. In furtherance of this argument, it has been held that human rights,

because they are the product of the West, they undermine some local cultural traditions in other parts of the world where human rights are not akin to their practices. In some cases therefore, one perceives an incipient clash between the place of human rights and that of cultural value systems.

Another case worth the world's attention is that, for a long time now, it has been argued that, institutions, notably the International Criminal Court (ICC) which is supposed to be the international police of human rights, is rather serving as a tool for targeting African leaders. The Africans have outlined many arguments to support this. Perhaps chief among them, almost all indictees of the ICC so far are Africans: From Charles Taylor through Omar Al Bashir of Sudan to Kenya's president (New African, March, 2012: 26-29). Never mind that the ICC has recently withdrawn interest in the Kenyan indictee. Whether their crimes rightly fall within the ambit and jurisdiction of the ICC has not necessarily been the bone of contention. The issue that has prevailed is why other potentially guilty people from other parts of the world have not been hauled before this authoritative ICC. It is the view of many that, the likes of George Bush have excellent potential candidature for the ICC, yet the ICC simply does not possess the gut to contemplate investigating them. It is also a widely-held view, that the continued existence of the famous or infamous Guantanamo Bay flies against international human rights yet the ICC appears either powerless or uninterested in dealing with it or has turned deaf ears and blind eyes to this, as it folds its poor tails between its hind legs in the face of Guantanamo Bay. To what extent are human rights truly universal?

There are several instances of such perceived flagrant injustices, too numerous to be listed under this engagement. However, this article is more concerned with a new breed, or variant of threat to the status of international human rights law. It is the threat of human rights violations invoked by the emergence of the Ebola Virus, and apparently "justified" in the name of state sovereignty or state security. One of the centerpieces of international human rights is the idea of human dignity and equality. Permit me to reiterate the place of "dignity" and "equality", for it is this idea of universal human dignity and the universality of human rights which led the likes of the German philosopher Immanuel Kant to propound the cosmopolitan reasoning that when the human rights of anyone is violated anywhere, the rights of other people are violated elsewhere. This reasoning is so fundamental that Martin Luther King Jnr resonated comparable sentiments when he espoused that injustice anywhere is injustice everywhere.

Paolo Carozza (2013) reminds us that human dignity is one of the most fundamental concepts of international human rights law. As such, it appears in almost all human rights instruments and is regularly applied by human rights bodies. That the basis of human dignity is the basis of fundamental human rights is so well enshrined in the preamble of the UDHR thus "Recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family is the foundation of freedom, justice and peace in the world". In my opinion, not at any point

therefore should human dignity be violable because it is at the heart of the collective humanity we share. Without this human identity, all the protection provided by human rights mechanisms in favor of the human being risk having any meaning or substantive value. This far, it can now be ascertained that human dignity is not only a fundamental right but that it establishes the legitimate place of human values in international human rights law and must therefore be respected even where it is restricted.

VII. The Ebola Virus as an Emerging Concern

The Thursday, 6th November, 2014 issue of *El País*, a daily newspaper of in Spain, carried on its front page, a publication titled: “*Inmigrantes trasladados en un camión de basura*”. This translates into “Immigrants transported in a refuse truck”. Really? Yes, and they all happened to be Africans. After 7 hours at the Maspaloma beach in the Canary Islands, these 23 immigrants were transported in the refuse truck to a “**centro de acogida**” by state agents, even though staff of the Red Cross, who were present rejected the idea on grounds that this was not how to handle human beings. It turned out that, the state authorities in question claimed that some of the immigrants had very high temperatures that suggested they could be suffering from the deadly Ebola virus. Of course, the outbreak of the Ebola virus in parts of West Africa at that time was the worst outbreak of the virus in its history. It had taken everyone by surprise, and no one was prepared for it in terms of vaccines or cure. Given its notorious mode of contamination, the best everyone could have done, admittedly, was to prevent body contacts with people suffering from Ebola virus. On account of this, no one would blame the concerned authorities at the Maspaloma beach on the Canary Islands for keeping these illegal immigrants who also happened to be suspected of having the deadly virus. After all, the immigrants have themselves to blame for using unauthorized routes and travelling possibly without appropriate documents. This in itself is a violation of international norms.

The point of departure of this article, however, is the dehumanizing thought of conveying them in a refuse truck! In spite of all the challenges associated with handling the Ebola, once can be certain that, if these immigrants were to be from some countries other than Africa, this situation could never have prevailed! One is therefore compelled to begin to think, smell and feel the huge presence of racism and discrimination in this state of affairs. Interestingly, this article never found any condemnation from any African government or embassy regarding this inhuman treatment of human beings meted to human beings by fellow human beings. First and foremost as a human being, then as a member of the black race, I feel heavily insulted by this act. For me, it is nothing other than a debasement of universal human values, and if this could pass so

easily in our 21st century when we preach globalization and universality of human rights, then there is something fundamentally shaky about what we view as international Human Rights Law (IHRL). This is even more so when this inhuman treatment was meted out on a mere “suspicion”!

There is no way any black country would have contemplated this against nationals of any non-white country for any reason. Yet, it happened as a normal thing when the black African is the recipient. But even worse, perhaps, the fact that no African country or embassy could condemn this act is to say the least, disgusting and opprobrious in extremes. Even if the suspects were truly suffering from Ebola virus, they did not deserve to be transported in a refuse truck. For goodness sake, even corpses that have no life are not transported in trash vans. So, for this to happen to living human beings in the name of “state protectionism” or any other reason is an affront to human dignity and universal human rights, and ought to be condemned unreservedly. I hasten, but may I ask: Are African humans yet?

VIII. Conclusion

It is my humble view that the core principles inherent in human dignity and human values must be consistently explored towards helping the human race to regulate expansive interpretations of human rights and to solidify the central and non-negotiable importance of human dignity towards negotiating and constructing rather than de-constructing human dignity. This would help curtail the emerging exceptions that are being used to detract from the common good of humanity. The very nature of the Ebola virus and its mode of spread, coupled with the absence of a definitive cure at the moment make it a global scare but it must not be allowed to assume the status of justifying anyone’s enjoyment of the inalienable right of human dignity accorded to all members of the human race. Let us not cultivate “Crimes Against Human Dignity”!

IX. Bibliografia



CAROZZA, Paolo (2013): “Human Dignity” in *Oxford Handbook of Human Rights*

BAUER, Joanne “The Challenge of International human Rights” in *Constructing Human Rights in the Age of Globalization*, M.E. Sharp, 2003. Source: http://www.carnegiecouncil.org/publications/articles_papers_reports/905.htm [Retrieved: 12th January, 2015].

“New African”, No. 514, (March, 2012): “ICC vs. Africa: The Scales of Injustice”, IC Publications, London.

MAHONEY, Jack (2007): *The Challenge of Human Rights: Origin, Development and Significance*, Malden, Blackwell Publishing.

SHELTON, Dinah L. (ed), (2013): *The Oxford Handbook of International Human Rights Law*, Oxford University Press,

SHELTON, Dinah L. (2014): *Advanced Introduction to International Human Rights Law*, Edward Elgar Publishing Inc. Cheltenham.

Un renacer de la democracia frente a la desafección

Reconstruir la democracia

Andrés Ortí Buig
andresorti09@gmail.com

I. Resumen

34



La situación en la que se mueve la sociedad actual nos invita a la reflexión. En el arranque del siglo XXI nos encontramos en un momento histórico trascendental. La crisis sistémica amenaza la estabilidad económica mundial y además los valores de la sociedad se tambalean de la misma forma que el sistema. Este contexto de crisis es la razón de ser el presente artículo.

La desafección democrática juega un papel clave en este momento. Analizar sus orígenes, sus razones, sus consecuencias, así como conceptos clave como son democracia y poder son cuestión fundamental en el análisis la organización de la sociedad. El objetivo del artículo es ver desde la situación de desafección cuales son los motivos y causas que nos han llevado a esta situación y buscar posibles soluciones.

El trabajo consta de dos ejes. Teoría filosófica para así formar una base desde la que poder trabajar en el estudio de la realidad social. En esta parte teórica tres serán los conceptos que adquieran el papel protagonista: desafección política, democracia y poder. El segundo eje en el que se centra el artículo son las posibles alternativas y soluciones que tenemos para revertir esta situación.

Palabras clave: desafección política, democracia, participación, crisis, democracia de doble vía, democracia monitorizada.

II. Introducción

El presente trabajo nace después de cuatro años de estudio del Grado en Humanidades: Estudios Interculturales en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I, grado en el que la filosofía ha jugado un papel determinante. Los estudios cursados, así como la realidad en la que está sumida España en estos momentos han sido claves a la hora de delimitar el tema de este artículo. Sin lugar a dudas y de manera destacada, el panorama de desinterés, apatía y desafección por la vida política y democrática que gran parte de la sociedad está experimentando actualmente, me hicieron entender el interés que me suscitaba esta materia. Así que decidí investigarlo para descubrir de la mano de diversos autores el por qué de esta situación. Siguiendo las teorías propuestas por diferentes autores, el presente artículo busca encontrar alternativas a la situación democrática actual en España, e ir más allá en estas propuestas en aras de revertir la situación de desafección política.

III. Objetivos

35



OBJETIVO GENERAL

El objetivo general que persigue este trabajo es analizar las causas de la concepción negativa de la política y de la democracia existente en la sociedad actual a fin de indagar posibles mecanismos, herramientas y, en definitiva, alternativas para revertir esta percepción.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El objetivo que se persigue en este artículo es en primer lugar analizar las causas que nos han llevado a la situación actual, con el objetivo de encontrar alternativas desde la filosofía para revertir esta situación. Para ello se siguen diversas teorías filosóficas así como la comparación entre la teoría filosófica y la práctica política, para ver si estas coinciden o no en la vida real.

IV. Material i método

La metodología seguida para la realización de este trabajo ha sido la investigación y el análisis de las teorías propuestas por diversos autores. A destacar: John Keane (2006), Pierre Rosanvallon (2008), Coulin Crouch (2004) y Ramón Feenstra (2012). Igualmente, he apoyado mi investigación en la ética del discurso, siguiendo la teoría propuesta por Domingo García-Marzá (1993; 1999; 2013; 2012).

La duración de la investigación fue de unos cuatro meses, en una primera fase de la investigación, esta se basó en la lectura de las diversas teorías filosóficas. En una segunda fase la investigación de centro en el análisis de la realidad mediante diversas entrevistas a personalidades del mundo de la política. Finalmente un análisis comparado entre la teoría filosófica y la práctica política culminaron la investigación previa a la redacción del presente artículo

V. Resultados

En primer lugar, se realiza un repaso a la situación actual en la que se encuentra la política y la democracia en España, analizando algunas de las causas que se considera han llevado a la ciudadanía a la situación de desafección actual.

5.1 Desafección política, la realidad actual

El contexto en el que se encuentra España lo podemos definir en una palabra, *crisis*. Una situación que no solo se desarrolla en el ámbito económico, sino que también lo hace en el ámbito político, social y cultural. A nivel político, sin embargo, el término que, quizás, define mejor esta

situación, tal y como se observa diariamente en los *mass media*, es el de *desafección política*, lo cual viene a designar:

Una realidad que nadie discute y que se caracteriza, por una parte, por la aceptación resignada de la democracia como el «menos malo» de los sistemas políticos al que no se quiere renunciar y, por otra, por una fuerte desconfianza frente a la gestión política, por un distanciamiento de nuestros representantes y de sus instituciones (García-Marzá, 2013: 172).

La problemática la encontramos en que la ciudadanía se ha desencantado del sistema actual, de modo que, por ejemplo el número de afiliados a los partidos políticos, sindicatos y grandes asociaciones decae año tras año, siendo además, los representantes políticos la tercera mayor preocupación de la población. Asimismo, encontramos la extendida sensación de que la política no sirve para nada, ya que no se entiende como una herramienta mediante la cual poder expresar nuestra opinión, nuestros intereses, sino más bien como un círculo de corrupción, donde las élites manipulan según sus intereses (Feenstra, 2012: 52).

La tarea que realizan los políticos no se valora como un trabajo transparente por el bien de la comunidad, valoraciones que provocan que las personas encargadas de la labor política en el país sean el blanco de la ira de una población desencantada por la política. Sin embargo, las causas de esta desafección no son baladíes, no son porque sí, sino que, ciertamente, hay motivos de sobra para desconfiar si tenemos en cuenta, por ejemplo, y sólo por mencionar alguna cosa, los más que continuos casos de supuesta corrupción que estamos viviendo en nuestro día a día. En este sentido, es preciso destacar la figura de Coulin Crouch, prestigioso sociólogo británico. Se dedica actualmente a investigar los procesos de innovación institucional en la economía y las políticas públicas en el Instituto de la Universidad Europea de Florencia, quien hace un retrato del sentir de la ciudadanía en lo que a la labor de los políticos se refiere. Entendiendo la realidad política como si de un circo se tratara, este sociólogo británico, sugiere que en el panorama actual, los políticos hacen una especie de obra teatral.

[...] el debate electoral público se limita a un espectáculo que está estrechamente controlado y gestionado por equipos rivales de profesionales expertos en técnicas de persuasión, y que se centra solamente en una pequeña gama de cuestiones escogidas por estos equipos. La mayor parte de los ciudadanos desempeña un papel pasivo, inactivo e incluso apático, y responde únicamente a las señales que le lanzan. Más allá de este espectáculo del juego electoral, la política se desarrolla entre bambalinas mediante la interacción entre los gobiernos elegidos y unas élites que de forma abrumadora, representan los intereses de las empresas (Crouch, 2004: 11).

Esta visión de la democracia que, como podemos observar considera el debate electoral como un mero espectáculo, nos presenta una realidad muy delicada, tanto en el terreno de la política como en el de la ciudadanía. No obstante, los problemas a los que se enfrentan las personas que se dedican a la vida política no se reducen solo a esta visión teatral, sino que

tienen que hacer frente, también, a problemas mucho más extensos como, por ejemplo: el distanciamiento entre la política institucional y la ciudadanía y la ineficacia en cuanto a la aproximación a la sociedad, aspecto que solo hace que acentuar el problema. (García-Marzá, 2013). No obstante y a pesar de que las actitudes comentadas en los párrafos anteriores parecen ser un hecho generalizado, empiezan a darse hoy en día algunas excepciones, como puede ser el caso del primer proceso de elecciones primarias abiertas a toda la ciudadanía que ha liderado Ximo Puig en País Valenciano y que, posteriormente, ha sido seguido por varias formaciones políticas en el resto del territorio nacional.

Con este escenario como lugar de actuación y presos de una especie de *pánico escénico*, los políticos han utilizado diversas herramientas para intentar mitigar la situación o, al menos, maquillarla. Sin duda, una de las herramientas más poderosas de la que se valen es la manipulación de los medios de comunicación.

5.2 Los grandes altavoces al servicio del poder

Los grandes *altavoces* están bajo la influencia de la política institucional y de las grandes empresas pues, por una parte, los medios necesitan de la política y, por otra, los políticos necesitan de los medios (Sánchez-Noriega, 2002). En el caso de la televisión la democracia tiene mucha dependencia ya que, por citar algún caso son muchas las sensaciones, emociones e influencias que se desarrollan en el seno de la ciudadanía por medio de este medio de comunicación. El modo de transmitir la información, qué información transmitir, en qué momento del informativo o, en qué horario tienen una influencia directa en la sociedad. Tal es así que como argumenta José Luis Sánchez-Noriega (2002: 275):

En la función de formación de la opinión pública por la que, dialécticamente¹, los medios influyen en la ciudadanía en cuanto pueden crear demandas sociales y, al mismo tiempo, han de ser mediadores ante el sistema político canalizado, ampliando, concretando, silenciando, diluyendo o distorsionando las demandas que existen en la sociedad.

Con esta relación entre los medios y la política, los partidos políticos también tienen un papel importante en la parrilla televisiva, ya que en tiempos electorales ocupan destacados espacios en los medios. Así, Feenstra (2012: 58) argumenta que los partidos son *productos promocionados*, tal y como aparece en la siguiente cita:

[...] los partidos políticos se han transformado en meros productos promocionados mediante la publicidad; convirtiendo el proceso de

¹ *Dialécticamente* es como aparece esta palabra en el original. La palabra se escribe correctamente dialécticamente.

comunicación política en unidireccional y logrando en último término, que «el consumidor triunfe sobre el ciudadano».



En este sentido, es preciso hacer referencia a una fecha clave para el retroceso, en lo que a transparencia informativa se refiere y destacar, por el contrario, la opacidad de la comunicación y de la información: el 11 de septiembre de 2001. Tras los atentados en el *World Trade Center* de Nueva York, los estados han justificado, por razones de seguridad y para alcanzar *la paz*², esta opacidad y secretismo en cuanto a difusión de información de interés general.³ En el caso de España es necesario destacar, también, la fecha del 11 de Marzo de 2004, en el que tuvieron lugar los atentados en los trenes de Madrid, y cuando el gobierno del momento intentó, desde el inicio, controlar la información y desacreditar, desde las instituciones, todas aquellas versiones que no apuntaban en la misma dirección que el gobierno (Feenstra, 2012: 27).

Sin ningún lugar a dudas el progreso en cuanto a libertades y derechos de prensa conseguidos en el último tercio del siglo XX, se ven afectados con este tipo de actuaciones mediáticas, así como pueden afectar también negativamente, en aquellos otros derechos conseguidos en décadas anteriores en cuanto a derechos de privacidad se refiere.

5.3 El estado del malestar

El denominado Estado del Bienestar creó unas expectativas muy altas, e ilusionó a una población con promesas sobre los derechos y servicios que recibiría a través del cumplimiento de sus propuestas. No obstante, el fracaso en el cumplimiento de sus promesas ha sido, sin duda, otra de las causas más visibles de la desafección⁴ política (García-Marzá, 2013: 172). Sin ir más lejos, la desigualdad entre las personas más ricas y las más pobres es cada día mayor y, aun así, sigue teniendo lugar un retroceso de las políticas sociales continuamente, de manera que el Estado del Bienestar queda apartado, tal y como indica (Crouch, 2004: 40): «El Estado del Bienestar se está convirtiendo en algo residual, algo que tiene que ver

² Parece oportuno recordar aquí la definición de los tres conceptos de Paz propuestas por Johan Galtung (1996) por su vinculación con la democracia: *Paz negativa*: supone definir la paz, no por lo que significa ella en sí, sino por lo que no es. "Paz = No Guerra". En este sentido, se habla de paz como ausencia de guerra. Puede ser incluso tensa y conflictiva. Baste acordarse por ejemplo, de la guerra fría. *Paz positiva*: es aquella situación en la cual las necesidades humanas básicas están cubiertas, favoreciendo la justicia social y un correcto desarrollo. *Cultura para hacer las paces* (en terminología de Martínez Guzmán 2001; 2005): según Galtung es un espacio de encuentro que requiere la puesta en práctica de medios pacíficos para la transformación de los conflictos para que pueda tener lugar.

³ Este acontecimiento histórico produce un cambio en las políticas institucionales a nivel mundial, posteriormente veremos este punto más ampliado en el tercer capítulo, donde se incluye la visión de Jürgen Habermas (2006).

⁴ Cabe recordar que, anteriormente, ya se ha mencionado la supuesta corrupción política como una de las causas a tener en cuenta a la hora de hablar de la desafección política.

con los pobres y con los necesitados, en lugar de constituir un conjunto de derechos universales de la ciudadanía».

Las políticas de recortes adoptadas por el gobierno desde el inicio de la crisis, siguiendo el dictado de Bruselas, han llevado a una situación crítica a millones de personas, quienes se han visto afectadas negativamente por los recortes en educación, sanidad, ayudas a la dependencia, medidas contra la violencia de género y un largo etcétera. Sin embargo, cabe señalar aquí que, el presente trabajo no quiere ser un análisis de todas estas políticas, sino solo de aquellos aspectos que afectan más directamente al sistema político y democrático.

En consecuencia los afectados comentados más arriba, viven acechados de lo que de esta situación se deriva. Como ya se ha señalado, son varias las consecuencias que esta forma de entender y de vivir la democracia deja en la ciudadanía, y sin duda alguna, la desafección ante el incumplimiento de los programas y las promesas electorales es una de ellas (García-Marzá, 2013: 172).

5.4 El cáncer de la política, la corrupción

Es fácil hablar de corrupción política en España en el año 2015. De hecho, en todos los ámbitos de la vida cotidiana, se habla de los diferentes supuestos casos de corrupción.

La corrupción no es un fenómeno nuevo, no hemos descubierto nada. En este país de orillas del Mediterráneo y del sur de Europa, esta forma de proceder, en lo que al ámbito político se refiere, parece tener un *curriculum* extenso (Crouch, 2004: 21). Y, además, hay que señalar que no es una práctica extendida solo en el mundo político, sino que en otros ámbitos también se llega a proceder de esta forma. De todas maneras, no me adentraré en estos otros ámbitos, pues estos otros aspectos de la corrupción no conciernen directamente a este trabajo.

Si bien a lo largo de la historia, como comentábamos, han sido varios los escándalos de corrupción en España, en estas páginas nos centramos en los casos situados dentro de la democracia Española posterior a la dictadura de Franco, y de forma enumerativa, destacaremos algunos de los acontecimientos más conocidos. Sin embargo y antes de empezar, hay que señalar un aspecto que se considera trascendental para comprender la realidad democrática en España y que concierne a sus inicios, pues no hay que olvidar que, a consecuencia de los cuarenta años de dictadura a los que España se vio sometida, el sistema democrático español ha sido desde siempre diferente al del resto de países Europeos, los cuales consiguieron acabar con las últimas dictaduras fascistas décadas antes.

La corrupción política es, realmente, un buen marcador del estado de salud que posee una democracia y, en este sentido, podemos afirmar que la democracia española comenzó sus dolencias a finales de la década de los noventa con los primeros grandes casos de corrupción política (Crouch, 2004: 21). Desde estos primeros casos conocidos hasta la actualidad, el número de procesos abiertos y de imputados ha adquirido unos números

sin precedentes. Los hechos se han sucedido en el tiempo, en la geografía y a día de hoy, podemos encontrar ejemplos en la mayor parte de partidos, así como en los sindicatos mayoritarios del país. A modo de ejemplo, destacamos que en el 2014, y sólo en la Comunidad Valenciana, son más de cien los imputados por corrupción en el partido que gobierna, el Partido Popular (PP). Cifras que nos hacen pensar que si la corrupción, como argumenta Crouch (2004), es un buen marcador de la salud de la democracia, la del sistema democrático español se encuentra en un estado muy grave, pues los supuestos casos de corrupción se están generalizando de manera tan repetida que parece que se han llegado a normalizar. Ni que decir tiene que dicha generalización ha causado en la ciudadanía la impresión de que “todos los políticos y políticas son iguales”, encontrando en su persona la relación necesaria entre política y corrupción.⁵

A toda la amalgama de casos de supuesta corrupción de los que la población es consciente diariamente, hay que sumar, además, los procesos judiciales a los que se enfrentan estos políticos y políticas. La extensión de los procesos y las causas en el tiempo, junto con condenas y penas irrisorias o, en algún caso, incluso absoluciones, hacen que la ciudadanía pierda inevitablemente la confianza en la política y en las instituciones de justicia. Como argumenta García-Marzá, «La insatisfacción, el pesimismo, la frustración, la desafección y un largo etcétera son las consecuencias de una situación donde la corrupción y el cinismo han sido normales durante demasiado tiempo» (2012: 10).

5.5 ¿Todos y todas son iguales?

Las personas que se dedican a la política han sido consideradas de diversa forma a lo largo de la historia. Si bien, en la Grecia clásica todos los ciudadanos eran considerados como personas que tenían que jugar un papel clave en la política, en la Roma republicana esta concepción cambió y a los representantes políticos se les asignó ya una función más específica; la de gobernantes, a pesar de que todavía existiese la concepción de que todo ciudadano tenía que actuar en pro de la comunidad (Held, 1997: 26-27). Así, ya desde los inicios clásicos, la forma en la que la ciudadanía concibe a la política también ha ido variando en cada periodo. De esta manera, en la actualidad, hablamos de clase política, y esta nueva concepción de clase se convierte, de nuevo, en otra de las causas que propician la desafección política, el descrédito y la apatía que comentábamos en el punto anterior (García-Marzá, 2013: 172).

La concepción de que todos los políticos son iguales, bajo mi punto de vista, viene favorecida por dos causas claras, habiendo sido analizada ya una de ellas en las páginas anteriores. La segunda causa, y como se analizará a continuación, tiene relación con las situaciones que se dan entre políticos y empresas.

⁵ En el siguiente apartado analizaremos esta percepción de las y los políticos.

El concepto *puerta giratoria* ha calado en la sociedad. Múltiples son los ejemplos de políticas y políticos que, tras acabar su carrera política, ingresan en puestos de poder de grandes empresas. Otros casos que encontramos son los de políticos que, proviniendo directamente de las empresas se dirigen a la vida política y tras su paso por el mundo político siguen vinculados al mundo empresarial.

Siguiendo en la línea de la relación entre políticos y empresas, hay que destacar otra de las cuestiones que más ha ayudado a propagar esta visión de los políticos, o de esta clase política que se ha lucrado a costa de su cargo. Hay que mencionar aquí, que son cada día más las concesiones que desde el sector público se hacen a empresas privadas, alejándose cada día más de las políticas de corte Keynesiano encaminadas a fortalecer el poder del estado (Crouch, 2004: 72). A estas concesiones hay que sumar que las empresas concesionarias son empresas en las que algunos políticos son, han sido o serán representantes, siendo estas actitudes, nuevamente, motivo de distanciamiento y desafección respecto a una ciudadanía que ve como algunos políticos utilizan el cargo en beneficio propio.

Los escándalos de supuesta corrupción, junto con estas prácticas llevadas a cabo por algunos políticos, han hecho que la concepción que tenga la ciudadanía sea de normalidad. De forma que, como introducíamos al empezar este apartado, la creación de esta concepción de clase o casta política es otra de las causas de la situación de desafección y, en este caso, del distanciamiento entre el político y la ciudadanía. A esto hay que sumarle, también, que los programas que se presentan en las elecciones no sean cumplidos mayoritariamente, con lo que la ciudadanía llega a esta situación que estamos analizando a lo largo de este capítulo (García-Marzá, 2013: 172).

Como se ha ido detallando a lo largo del apartado, son diferentes las causas que llevan a la ciudadanía a adoptar esta situación de apatía y desafección. Sin embargo es hora de ver la parte positiva, pues creo que hacer la crítica al sistema está bien, es necesario, y positivo. Pero no podemos quedarnos en este punto de crítica y de pesimismo. Es hora de hacer de la necesidad virtud y de ver de qué medios disponemos, qué procesos o fórmulas podemos aplicar para revertir esta situación que como estamos viendo, no es para nada favorable. En este sentido, en el siguiente apartado analizamos las diferentes herramientas y mecanismos que tenemos a nuestra disposición y que pueden jugar un papel crucial en el juego democrático.

5.6 Nuevas herramientas, nuevas posibilidades

El análisis del apartado anterior muestra una parte de la realidad de la vida política y democrática del país, aunque afortunadamente no es el todo. Hay otra realidad que también debe ser analizada; otra realidad que a pesar de no estar en el foco de las cámaras, no estar *de moda*, ni tan interiorizada entre la ciudadanía es tan importante como la anterior. Es necesario analizar aquí esta otra realidad a fin de vislumbrar las opciones

que tenemos para revertir la situación anterior. En palabras de Sartori es hora «reflexionar sobre lo que la democracia deba ser, pueda ser, no es y no debería ser» (García-Marzá: 1993, 32). Y para ello seguiremos especialmente a Feenstra (2012), a Keane (2009) y a Rosanvallon (2008), quienes nos ayudarán a ofrecer otra mirada otra forma de entender la realidad democrática, otro enfoque. En definitiva, autores que ofrecen otra mirada de la democracia que nos aleja del pesimismo y que nos aporta nuevos ingredientes para el juego democrático.

Como hemos visto anteriormente, la afiliación a los partidos políticos y a los sindicatos, junto con la abstención en el voto, es una realidad que para algunos autores refleja una situación crítica de la democracia. Esta misma realidad es analizada de forma diferente por Rosanvallon, quien en el libro *Counter-Democracy politics in an age of distrust* (2008) se niega a aceptar lo que para él es un mito, ya que, según este autor, la ciudadanía no es pasiva, sino activa, aunque no en el sentido ni en la forma que los políticos esperan. Tanto es así que afirma Rosanvallon que el voto no puede marcar de ninguna forma *el estado salud* de la democracia de un país, la legitimidad de una democracia no puede ser solo medida por el voto.

The history of real democracies has always involved tension and conflict. Thus legitimacy and trust, which the theory of democratic-representative government has tried to link thought the electoral mechanism, are in fact distinct. These two political attributes, which are supposedly fused in the ballot box, are actually different in kind (Rosanvallon, 2008:3).

Rosanvallon (2008) apunta que la ciudadanía está plenamente vinculada a la democracia, aunque en lugar de transmitirlo en el voto, la ciudadanía se ha volcado en lo que él denomina *contra-poderes*. Es decir, considera que la ciudadanía está presente y activa en muchas asociaciones, colectivos y diferentes grupos que vigilan el poder del estado y la forma en la cual el estado legisla. En este sentido, entiende que estos contrapoderes refuerzan el poder de la democracia representativa y que ejemplifican una nueva forma de entender la democracia que no está basada sólo en el sistema electoral (Rosanvallon, 2008: 8).

De manera parecida a Rosanvallon, Keane (2009) apunta el carácter vivo de la democracia y activo de la ciudadanía, cuando afirma que esta última está más activa que nunca. Todo ello, gracias en parte a las nuevas herramientas que le brinda la tecnología, las cuales nunca habían estado tan al servicio de la democracia, pudiendo desarrollar un papel crucial. «*The central grip of elections, political parties and parliaments on citizens lives weakening. Democracy is coming to mean more than elections, although nothing less*» (Keane, 2009: 689).

En su teoría, Keane presenta un modelo de democracia a la que llama *democracia-monitorizada*, en la que trata de dar mucha importancia a los contra-poderes, como también hace Rosanvallon. En este sentido, ambos autores coinciden en que la sociedad civil tiene que jugar un papel



principal, de modo que desplace la importancia actual de las elecciones a un segundo plano, para que sean grupos de la sociedad civil los que marquen realmente la salud de la democracia. Teniendo en cuenta estas ideas Keane entiende por *democracia monitorizada* lo siguiente:

Monitory democracy is a new historical form of democracy, a variety of 'post-parliamentary' politics defined by the rapid growth of many different kinds of extraliamentary, power-scrutinising mechanisms. These monitory bodies take root within the 'domestic' fields government and civil society, as well as in 'cross.border' setting one controlled by empires, states and bussiness ogranisations (2009: 688-689).

Como vemos en la definición, su concepción de democracia otorga mucha importancia a los diferentes colectivos de la sociedad civil, quienes han de controlar y fiscalizar la labor de la política institucional. No es una concepción de democracia utópica, sino, más bien, una realidad en proceso latente desde hace décadas; tal y como analizaremos en el siguiente apartado.

Keane elige cómo punto de partida para la democracia monitorizada, el final de la segunda guerra mundial, año 1945; momento en el que tienen lugar nuevas formas de comunicación, nuevas colectividades y nuevas formas de participar (2009: 690-692).

5.7 ¿Un nuevo sistema de participación política?

Tal y como vemos visto en los ejemplos, la sociedad está dispuesta a participar y tiene que jugar un papel importante en el terreno político. La cuestión que hay que dilucidar ahora es ¿Cómo podemos ampliar la participación de la ciudadanía? ¿De qué forma podemos establecer esta participación? En nuestra democracia la participación en el terreno institucional se basa en el voto, cada cierto periodo de tiempo. Un voto a los partidos políticos que presentan a diversos representantes que tendrán que defender nuestros intereses en el parlamento.

En una sociedad compleja como la actual esto representa una participación real muy baja. En este sentido Rosanvallon (2008, 33) argumenta lo siguiente:

To be watchful, alert and on guard are essential attributes of citizenship-attributes present from the begining, since the ancient ideal of citizenship would have been unimaginable if reduced to mere periodic participation in elections.

La participación real y directa es una demanda que la sociedad civil demanda en la actualidad como nunca antes lo había hecho. Las nuevas herramientas nos permiten una participación más directa y la ciudadanía es consciente de ello. La pregunta que debemos responder es: ¿Podemos cambiar la forma de participación? (Feenstra, 2012).

La propuesta de democracia monitorizada que propone Keane, reivindica este cambio en la vida política. Una monitorización y mayor participación que no implican por ello romper con el sistema democrático actual, sino cambiar e incluir nuevas herramientas a un sistema que no progresa de la misma forma que lo hace la vida en el siglo XXI.

[...] so monitory democracy preserve legislatures, political parties and elections.[...] But such is the huge growth in the number and variety of interlaced, power-monitoring mechanisms that democrats from earlier times, if catapulted into the new world of monitoring democracy (Keane, 2009: 697).

Esta forma de democracia, aúna los pilares de la democracia representativa actual e incluye estas nuevas herramientas de control a la política, enriqueciendo así el abanico de posibilidades de una ciudadanía que puede tener un papel más importante y directo, lo cual también invita a una vuelta a la aproximación y al encanto por el sistema democrático que ahora parece perdido.

Con este modelo de democracia el ciudadano tiene dos formas reales de participación, por una parte tiene el poder del voto para la elección de sus representantes y por otro lado dispone de herramientas que le permiten ejercer un control (monitorización) de la labor política. Es decir, puede pedir explicaciones ante las conductas y la toma de decisiones que llevan a cabo los representantes, por tanto, la ciudadanía tiene una voz y un voto real (Feenstra, 2012:96).

Vemos en definitiva que el proyecto de democracia monitorizada va encaminado como postula (Keane, 2009: 690) a conseguir un cambio real de modelo político:

As well as see, defenders of these inventions often speak of their importance solving a basic problem facing contemporary democracies: how to promote their unfinished business of finding new ways of democratic living for little people in big and complex societies, in which substantial numbers of citizens believe that politicians are not easily trusted, and in which governments are often accused of abusing their power or being out of touch with citizens, or simply unwilling to deal with their concerns and problems.

En conclusión, la propuesta de modelo de democracia que propone Keane, se desarrolla como hemos estado analizando, incorporando al modelo representativo actual los nuevos mecanismos y herramientas que nos brinda la tecnología, dando así más importancia al poder de la sociedad civil y por ende, aportando nuevos ingredientes para revertir la situación de desencanto actual.

No obstante, si bien este modelo de democracia puede y debe aportar sus herramientas a la vida democrática del país, ya que su papel puede ser decisivo. Sin embargo, y bajo mi punto de vista, creo importante que antes de realizar esta monitorización oficial de la tarea política y del sistema democrático, es necesario revisar o revolver algunos problemas o carencias que esconden estas nuevas herramientas tecnológicas. Tenemos en la actualidad numerosos ejemplos de los peligros, que tienen estas redes

sociales. Con los actuales modelos de redes sociales, el anonimato o la falsificación de *un perfil* de usuario son una posibilidad (que de hecho se lleva a la práctica) y que desprestigia el poder que pueden adquirir estas plataformas *on-line*. Por esto, creo que hay que cambiar el funcionamiento de estas plataformas, porque si no es así, esta herramienta que puede ser muy positiva, también puede convertirse en un *arma* de difamación, de insultos o ataques personales que se apartan del uso que deberían tener, si les concedemos un papel crucial para la vida del país.

5.8 La monitorización en España

Como se ve en el análisis del primer apartado, todo parece apuntar a que la sociedad española no tiene ninguna iniciativa ni participación en la vida política del país; que la sociedad solo está bajo los influjos de la apatía, la desafección y el desinterés por la vida política. Sin embargo, como decía antes, esto solo es una parte de la realidad. Me gustaría seguir analizando la otra vertiente de la vida política.

Siguiendo las ideas y propuestas de Keane que se van en el apartado anterior, vemos ahora como la sociedad civil en España ha mostrado su interés, su pesar y su opinión en múltiples ocasiones. Son muchas las iniciativas, las manifestaciones, los movimientos que han llevado a la ciudadanía a salir a la calle y a expresar su opinión a través de múltiples formas. Todo ello, aunque puede parecer una contradicción, nos acerca más al concepto de democracia que nos propone Keane, ya que si bien la participación en los procesos electorales y la afiliación a partidos políticos y sindicatos decae año tras año, vemos, por otro lado, como son diferentes los colectivos como por ejemplo la plataforma de afectados por la hipoteca (PAH) los que ganan adeptos día a día. Vemos por tanto como la ciudadanía sí que esta activa y apela a un cambio y a una defensa de sus intereses en el terreno político, de lo que no toma parte es del proceso democrático electoral actual.

Actualmente, lo que propone Keane se encuentra en España con el desarrollo de la tecnología, las web 2.0 y las redes sociales que han abierto un nuevo abanico de posibilidades de participación política y han cambiado el escenario de la vida política del país (Feenstra, 2012).

La aparición de estas nuevas herramientas, en lo que se refiere a dispositivos móviles como son por ejemplo los *smartphones* han jugado ya un papel clave en la movilización ciudadana en España. A modo de ejemplo podemos citar, la concentración del 15M en la plaza Colón de Madrid, la cual estuvo movilizadora íntegramente por estas herramientas. El proceso de filtración de información desde la conocida plataforma *Wikileaks*, el proceso informativo a través de las redes sociales y de estos dispositivos móviles que han narrado diversos acontecimientos en directo como el cierre de Canal 9 o el devenir de la macromanifestación de "Las marchas por la dignidad". La participación y la monitorización de la democracia como proponía Keane se convierte en realidad.

The number and the range of monitory institutions so greatly increase that they point to a world where the old rule of "one person, one vote, one representative"- the central demand in the struggle for representative democracy- is replaced with the new principle of monitory democracy: "one person, many interests, many voices, multiple votes, multiple representatives" (Keane, 2009: 691).

5.9 Democracia de doble vía, una propuesta desde la ética del discurso

En el siguiente apartado, vemos la propuesta de democracia que se plantea desde la ética del discurso. De la mano de los argumentos de Jürgen Habermas (2006) y el desarrollo de esta teoría de mano de García-Marzá (1999; 2013), vemos en el un nuevo modelo de democracia, la democracia de doble vía.

Con el objetivo de buscar los mecanismos para revitalizar, animar y invitar a una participación activa de la ciudadanía en la vida democrática y política del país, desde la ética del discurso se propone la siguiente alternativa, donde una de las herramientas para conseguir estos objetivos pasa sin duda alguna por cambiar las reglas, reinventar el sistema democrático.

[...] desde una renovada ética del discurso que, ampliando la propuesta de Habermas, sea capaz tanto de justificar la perspectiva crítica como de proponer ideas para su implementación, siempre ligadas al desarrollo de nuevos espacios de participación y a la busca deliberativa de acuerdos (García- Marzá, 2013: 69).

5.10 Crítica al Cientificismo

¿Qué papel juega la filosofía en nuestros días? Hemos visto a lo largo de la historia como la filosofía ha jugado un papel clave. Desde los argumentos de muchos pensadores, la sociedad ha dado pasos históricamente en pro de la humanidad. En las últimas décadas, los problemas que atañen al mundo: guerras, miserias, desigualdades sociales, se han acentuado y la filosofía debe tener un papel protagonista no quedar al margen como parece ser ha estado en los últimos tiempos.

El problema que ya apuntó Husserl y que nos remarca en la actualidad García- Marzá, es el error que se puede cometer queriendo hacer de la filosofía una ciencia exacta, objetiva. Es por esto importante establecer una crítica al cientificismo y al positivismo.

La filosofía en ningún caso puede ser científica ni objetiva, porque las consecuencias de esto y como dijo Husserl son: «*simples ciències de fet formen simples homes de fets*» (Garcia-Marzá, 1999: 15).

Es necesario que el filósofo adopte un papel crítico, que se convierta en un funcionario al servicio de la humanidad.

Por medio del cientificismo podemos establecer como es la realidad, pero nunca como debería ser y es esto precisamente lo que tenemos que

lograr, saber cómo queremos que sea nuestra sociedad, y para ello es necesario que los valores morales estén presentes en la argumentación.

La elección de esta corriente de pensamiento para proponer un nuevo modelo de democracia, tiene su razón de ser en el objetivo mismo de la ética del discurso. Ser un saber práctico.

La filosofía tiene que entenderse como realidad práctica y no solo como teoría. « [...]la ética como aquella parte de la filosofía encargada de fundamentar un punto de vista moral que nos permita establecer criterios de racionalidad para el ámbito práctico» (García-Marzá: 1993, 16).

Rompiendo con la tendencia que llevaba la filosofía en las últimas décadas jugando un papel apartado de la vida práctica, asistimos en la actualidad a un renacer, una rehabilitación de la filosofía en el campo práctico. Y es desde la ética del discurso desde donde a continuación analizamos como deben ser las líneas maestras para establecer una sociedad más justa tanto en el terreno teórico como en el práctico.

5.11 Teoría y praxis, acción conjunta

La ética del discurso, concede un papel clave a la razón. La racionalidad en este sentido es clave, ya que solo las personas que tienen un comportamiento racional, son las que pueden responder de sus actos, de ahí que la racionalidad sea equivalente a tener buenas razones. Dicho en otras palabras, la racionalidad tiene que ver con la capacidad de poder justificar nuestros actos y esto es clave para establecer una sociedad más justa.

Basada en la praxis, la ética del discurso se propone el objetivo de alcanzar fines que sean universalizables.

Distinció que no estableix la teoria mateixa, sinó que forma part ja de la nostra competència pràctica, expressada en la nostra capacitat de realitzar judicis morals. Judicis en què pretenem que el que siga just o correcte o siga per a tothom, és a dir, en què unim una exigència d'universalitat. (García-Marzá, 1999: 22)

La creación de un principio moral, de un código deontológico, des del cual se pueden enjuiciar nuestros actos es otro de los objetivos que persigue la ética del discurso y que van en la dirección de que todos los miembros de la sociedad tengan un apoyo moral por el cual guiarse.

Uno de los objetivos primordiales que persigue la ética del discurso es sin duda la participación activa de la sociedad. La presencia de todos los afectados, para poder llegar a conclusiones que estén aprobadas por todos ellos y que en ellas se vean reflejadas los intereses de todos. Que se encuentren todos los afectados constituye un principio de legitimación democrática. (García-Marzá, 2013: 83)

En esta propuesta de democracia, son dos los conceptos que adquieren vital importancia, el estado⁶ y la sociedad civil⁷. La comunión y la relación entre estos será clave. El objetivo principal de este modelo de democracia, es la compenetración, la suma entre el estado y la sociedad civil. La política institucional debería estar abierta, a las propuestas de la opinión pública que llegarían a través de la sociedad civil. Y la sociedad civil sería la encargada de transmitir las demandas y, de tener un control de todos los discursos y propuestas que emanasen de la opinión pública. (García-Marzá, 2013:70)

5.12 Hacia una democracia internacional

Las dinámicas de poder actuales hacen pensar en un nuevo modelo de orden mundial. La estructura actual de los estados-nación parece estar más en entredicho que nunca y es por eso que varios pensadores apuntan a un posible *nuevo mundo*, una nueva organización mundial.

[...] Sin duda el mundo dominado por los Estados nacionales se encuentra en tránsito hacia la constelación postnacional de una sociedad mundial. Los estados pierden su autonomía a medida que se involucran en las redes horizontales de comunicación e intercambio de esta sociedad global (Habermas, 2006: 114).

En este sentido Habermas se plantea como los atentados del 11 de Septiembre marcaron un antes y un después en la política institucional a nivel global. Tras este momento incluyó en su obra la necesidad de la instauración de políticas e instituciones democráticas a nivel mundial. Sería una estructura, articulada en varios niveles, en primera instancia y a un nivel supranacional, que podría ser la ONU, la organización encargada de gestionar este nivel supranacional se encargaría de funciones de vital importancia a nivel mundial, como por ejemplo, la paz. En un segundo lugar, un nivel transnacional donde sus integrantes se encargarían de hacer políticas de interior a nivel mundial, como pueden ser la economía o la ecología. Sería en este nivel donde la ciudadanía tendría un papel importante en cuanto a participación (Habermas, 2006: 133).

Una cuestión importante que cabe resolver en este modelo de democracia es saber cuál es el papel y el lugar que ocupan aquellas instituciones que sin ser elegidas tienen un poder clave a nivel global, unos actores que se mueven y actúan solo a través del medio dinero. Es Domingo García Marzá el que incluye a las empresas en la definición de Sociedad Civil. En el momento actual de globalización y bajo el sistema capitalista es necesario incluir a las empresas, su poder es clave a nivel

⁶ Estado entendido como la institucionalización jurídica de esta red de discursos y negociaciones, y de las condiciones de comunicación y procedimientos que la hacen posible (García Marza, 2013: 70)

⁷ Sociedad civil sería aquella trama de asociaciones no-estatales y no-económicas, de base voluntaria, que ancla las estructuras comunicativas de la opinión pública en los componentes sociales del *lebenswelt*. (García Marza, 2013: 70)

mundial y no pueden quedar como un agente al margen tanto del estado como de la sociedad civil. Así la explicación de sociedad civil que propone García-Marzá (2013,81) se define de la siguiente forma: «Esfera de interacciones estructurada en torno a una red de instituciones posibles gracias al libre acuerdo de todos los participantes, con el fin de alcanzar conjuntamente la satisfacción de determinados intereses y la resolución consensual de conflictos de acción».

5.13 Democracia de doble vía, la vinculación entre el estado y la sociedad civil

Una vez determinados los principales agentes que componen la espina dorsal de este modelo de democracia, vemos a continuación como se pretende que sea su estructura interna, el papel que tienen que jugar estos elementos para el desarrollo efectivo de la democracia de doble vía, en definitiva como deben actuar para construir un sistema más justo.

Aquesta proposta d'estructuració política de la vida social parteix de la idea bàsica que la dignitat y l'autonomia de les persones i, per tant, el seu desenvolupament com a éssers responsables en una societat lliure, depèn de la possibilitat de participar de forma activa i eficaç de les decisions que els afecten (García-Marzá,1999: 174).

El objetivo que persigue este modelo de democracia como hemos comentado anteriormente, es el de lograr una simbiosis, una vinculación directa entre la sociedad civil y el estado. Para lograr este objetivo que persigue la ética del discurso se tienen que dar las condiciones necesarias, unas condiciones que se darán en un marco en el que el diálogo sea el *ingrediente* principal. Un encuentro en el todos los afectados que se puedan derivar del diálogo entre los diversos agentes estén presentes, es decir, todas las personas que se puedan ver involucradas por las consecuencias de las decisiones, consensos y acuerdos a los que se llegue mediante el diálogo tienen que tener la posibilidad de estar presentes y participar activamente (García-Marzá, 2013: 83).

Con este diálogo entre los diferentes agentes se consiguen varios objetivos que legitiman este modelo de democracia, es decir, esta forma de proceder. Por una parte la participación activa de la sociedad civil le otorga responsabilidad, porque ella misma participa de la toma de decisiones. Por otro lado la sociedad civil a través del diálogo entre los diferentes afectados distingue cuáles son los verdaderos intereses que persigue.«*Amb el diàleg i el debat aprenem també a ser solidaris, perquè la solidaritat significa ocupar el lloc del altre, subordinar el interès particular al interès general*» (García-Marzá, 1999: 174).

En lo que respecta al estado este también debería abrirse, democratizarse más, si bien es cierto que la extensión y la complejidad de las sociedades actuales hace difícil una participación efectiva de la sociedad civil a todos los niveles, no es menos cierto que en la actualidad disponemos de herramientas que nos permiten esta participación a pesar

de la extensió i de la complexitat de les societats actuals. A través de *referendums*, llistes obertes, programes vinculants, i les eines de monitorització se pot aconseguir aquesta participació activa de la ciutadania. Per altra banda l'estat té que assumir també la tasca de redisseny i reestructuració de les institucions actuals, per posar-les al dia d'un nou model de societat i democràcia (García-Marza, 2013: 84). Aquesta reestructuració de les institucions polítiques ha de portar a terme un canvi en el sistema actual, on serà clau la descentralització, portant així la política a la proximitat del ciutadà. Un apropament de la política a l'àmbit local fa veure per una banda la participació efectiva de la societat civil i per altra banda fa veure que aquesta societat civil pot controlar, monitoritzar i fiscalitzar millor la tasca de govern, és a dir, en definitiva acostar la política a la ciutadania (García-Marzá, 1999: 176).

VI. Bibliografia

CROUCH, C. (2004): *Posdemocràcia*, Santillana, Madrid.

DAHL, R. (1992): *La democràcia i els seus crítics*, Paidós, Barcelona.

FEENSTRA, R. (2012): *Democràcia monitoritzada*, Icaria Editorial, Barcelona.

GALTUNG, J. (1996): *Peace by peaceful means: peace and conflict development and civilization*, Sage Publications, Londres.

GARCIA-MARZA, D. (1999): *Teoría de la democràcia*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.

- (2012): *Ética o crisis. La distribució de la responsabilitat*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.

- (2013): «Democràcia de doble via: el no-lugar de la empresa en la societat civil», *Revista del CLAD Reforma y Democràcia*, 57, 67-92

- (2013): «Neuropolítica i democràcia: un diàleg necessari», *Daimon. Revista Internacional de Filosofia*, 59, 171-182

HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y técnica como ideología*, Tecnos, Madrid

- (2006): *El occidente escindido*, Trotta, Madrid.

HELD, D. (1991): *Modelos de democràcia*, Alianza, Madrid.

KEANE, J. (1992): *Democràcia y societat civil*, Alianza editorial, Madrid.

– (2009): *The Life and Death of Democracy*, Simon&Schuster, Sydney

51

MARTINEZ-GUZMÁN, V. (2001): *Filosofía para hacer las paces*, Icaria, Barcelona.

MILL, J. S. (1970): *Sobre la libertad*, Alianza Editorial, Madrid.

OFFE, C. (2001): « La Desafección Política como Consecuencia de las Prácticas Institucionales», en R. MAIZ (ed): *Construcción de Europa, Democracia y Globalización*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, vol. II 1209-1226.

ROSANVALLON, P. (2008): *Counter-Democracy*, Cambridge University Press, Cambridge.

ROSSEAU, J-J. (2003): *Sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Alianza Editorial, Madrid.

SÁNCHEZ-NORIEGA, J. (2002): *Crítica de la seducción mediática*, Tecnos, Madrid.



La irrupción de la neurociencia en el proceso jurisdiccional. Razones para un debate filosófico

David-Eleuterio Balbuena Pérez
al017459@alumail.uji.es

I. Resumen

Los recientes avances en neurociencia han generado un intenso debate doctrinal entre neurocientíficos, filósofos y juristas, que se centra en la cuestión de si el Derecho penal que hasta ahora conocemos está necesitado de una revisión profunda y una modificación sustancial de algunos de sus fundamentos. El debate se extiende también hacia el Derecho procesal, pues desde la perspectiva neurocientífica, comienzan a cuestionarse multitud de aspectos que afectan al proceso, como la prueba testifical, la detección de mentiras en el proceso, o la medición del dolor indemnizable, aspectos todos ellos que nos obligan a emprender un debate filosófico sobre la necesidad de armonizar las normas procesales con los nuevos datos con los que ahora se cuenta sobre el funcionamiento del cerebro.

PALABRAS CLAVE: Neurociencia, Derecho penal, proceso jurisdiccional, prueba testifical, medición del dolor

II. Introducció

La neurociencia ha tratado de retomar el debate filosófico sobre determinismo, indeterminismo y libre albedrío, afirmando que la libertad no es más que una ficción cerebral (RUBIA: 2009, 11) y que el hombre se halla sujeto a un fuerte determinismo (Pérez Manzano, 2011:2), de modo que nadie es realmente capaz de elegir entre actuar de un modo o de otro para adaptar su comportamiento a las normas sociales, donde la libertad de voluntad sería una mera ilusión y el mal un fenómeno biológico que reside en el cerebro (Demetrio Crespo, 2011: 3). La idea parte de los experimentos de Libet en la década de los 80 del siglo XX, que constataron que el proceso de decisión y ejecución de un acto voluntario concreto tan solo es aparente, porque existe una actividad cerebral inconsciente, previa a la actividad cerebral consciente, y ello implica que el ser humano carece de efectivo control sobre sus actos tratando de confirmar que no existe distinción entre acciones u omisiones voluntarias e involuntarias, y la conciencia es una instancia supervisora que decide si ejecuta o no la acción ya iniciada en el proceso cerebral inconsciente, a través de una especie de «derecho de veto por parte de la conciencia» (Libet, 1985: 522-539). Más recientemente John-Dylan Haynes, utilizando un escáner de resonancia magnética nuclear funcional (fMRI), ha venido a demostrar que hasta diez segundos antes de que la persona sea consciente de la decisión, el cerebro ya la ha tomado, y siete segundos antes de esa decisión, ya se puede predecir el movimiento (Soler Gil, 2009: 543-544). Todas estas cuestiones han venido generando un intenso debate doctrinal sobre la legitimidad del sistema penal que actualmente conocemos y sobre si sería conveniente una reformulación de algunos de sus postulados esenciales, que por el

momento parece decantarse sobre la inexistencia de pruebas suficientes para dar ese paso (Balbuena Pérez, 2013: 134-136).

No obstante, la incidencia de los descubrimientos neurocientíficos en el ámbito del Derecho no se agotan en el Derecho penal, sino que también se extienden –entre otros muchos aspectos jurídicos de los que ahora no me puedo ocupar– al Derecho procesal, en el sentido de que las técnicas de neuroimagen podrían constituir una herramienta útil e importante para detectar las mentiras de los testigos o para medir el sufrimiento de una víctima a efectos de fijar con precisión la indemnización. De todas estas cuestiones me ocupo en el presente trabajo, aportando las más relevantes posiciones doctrinales sobre la materia, para terminar ofreciendo una opinión personal sobre la existencia de una serie de razones para emprender un debate filosófico sobre la conveniencia o no de transformar las normas que rigen el funcionamiento del proceso jurisdiccional.

III. Neurociencia y proceso jurisdiccional

La neurociencia tiene una incidencia importante en el ámbito jurisdiccional, que se extiende a todos los procesos –no solo a los penales– y la constatación de su utilidad podría producir una transformación importante de aspectos tan esenciales como la valoración de la prueba, que nos conducirían no solo a cuestionar la validez y legitimidad del actual modelo jurisdiccional, sino también nos obligarían a modificar sustancialmente muchos aspectos para su correcto anclaje en el actual estado de la ciencia. Veamos con detenimiento algunos de estos aspectos.

3.1 La prueba testifical

La prueba testifical es uno de los medios probatorios más utilizados en el ejercicio de la potestad jurisdiccional (Gómez Colomer, 2014: 290 a 300), pues los testigos presenciales suelen ser decisivos en determinados procesos en los que la existencia de detalles precisos o la presencia de datos contradictorios, pueden condicionar la dirección que habrá de tomar el fallo del tribunal. La credibilidad de los testimonios y el valor que quepa otorgar a este medio de prueba, ha sido objeto de numerosos estudios en el ámbito de la Filosofía del Derecho (Bentham, 1843: 27 y ss.), aunque el debate no parece haber alcanzado todavía una solución satisfactoria. No obstante, deberíamos preguntarnos si con los conocimientos que ahora se tienen sobre la imperfección del funcionamiento de la memoria (Schacter, 1999: 15 y ss.) y de la frecuencia con la que el cerebro genera recuerdos falsos (Diges, 1997: 17 y ss.), debe seguir teniendo la importancia que se le otorga y si no sería conveniente la introducción de nuevas técnicas en el proceso para detectar determinadas cuestiones o incidencias en el propio testigo. De esta cuestión se ha ocupado Gazzaniga que explica que el cerebro confecciona una biografía inexacta, debido a que solo recupera información de las cosas orgánicas con la finalidad de adaptación y de

supervivencia, por lo que almacena la información esencial pero no los detalles. Por otra parte, el cerebro genera recuerdos falsos, detalles distintos y genera una fusión de recuerdos y, a su vez, confusión. Este autor relata que debe haber un lugar en los tribunales para la neurociencia, ya que las imperfecciones de la memoria hacen que las personas sean idóneas para experimentar distorsiones en los recuerdos que, por otra parte, son conocidos tanto por abogados como por la policía y por los jueces, pero los tratan como si fueran una excepción. Por ello, afirma que la prueba de testigos podría cambiar radicalmente y que «se acerca el día en que se considerará poco ético recurrir a un testimonio por su naturaleza imperfecta». Muchos estudios han constatado las variaciones en el modo en que nos traiciona la memoria, por lo que deberían emplearse nuevas técnicas para minimizar sus efectos (Gazzaniga, 2006: 133-134). No conviene olvidar que las distorsiones memorísticas tienen un coste elevado para el sistema, pues no son pocos los supuestos en los que las personas han testificado en un determinado sentido estando totalmente convencidas de que decían la verdad, cuando en realidad los hechos ocurrieron de otra manera.

Gazzaniga indica que los errores memorísticos pueden corromper la memoria en cualquiera de sus fases, bien en la propia codificación de un recuerdo o bien cada vez que se recupera la información o se activa el recuerdo, de modo que algunos errores añaden información que no es verídica, propiciando los llamados errores de obra; y otros errores –los de omisión– suprimen información. Dentro de estas dos categorías, los errores memorísticos según el modelo de Daniel Schacter (Schacter, 2003: 11 y ss.), influyen de forma distinta en los procesos jurisdiccionales, errores que, en esencia, son: 1) Los *recuerdos fugaces* que se deben a que falta información a causa de que el recuerdo se diluye con el tiempo, o a que la información no fue codificada debidamente en el momento en que tuvo entrada en la memoria; por eso, Gazzaniga señala que los juicios que se celebran varios años después de los hechos, presentan graves inconvenientes para la prueba testifical, ya que los testigos pueden haber perdido la mayor parte de los recuerdos sobre esos hechos o incluso tenerlos distorsionados (Gazzaniga, 2006: 135-136). 2) La *distracción*, que se produce cuando no se presta suficiente atención para retener ciertos datos, como sucede cuando no se encuentran las llaves o no se recuerdan los nombres de las personas. Esto ocurre porque no se codifica bien el recuerdo debido a la falta de atención, por ese motivo, es frecuente que a pesar de haber sido testigo presencial de unos hechos, en el momento de prestar declaración no sea capaz de recordar esos detalles (Gazzaniga, 2006: 136). 3) El *bloqueo*, también denominado «síndrome de la punta de la lengua», que consiste en que la persona está segura de conocer un dato concreto pero no puede extraer esa información de forma voluntaria en ese momento. Esto plantea problemas en el ámbito de la jurisdicción, porque en el interrogatorio de un testigo puede suceder que conteste de forma muy precisa a ciertos detalles de los hechos que haya podido presenciar, pero si se le pregunta por otros detalles posteriores, es posible

que el recuerdo de los primeros esté bloqueando el recuerdo de los segundos. (Gazzaniga, 2006: 136-137). 4) La *falsa atribución*, que se produce cuando el cerebro introduce recuerdos falsos que se infiltran entre los recuerdos reales. Es el caso de la mujer violada que recordó la cara de su agresor que resultó ser la cara que al mismo tiempo salía por televisión. El problema que en el ámbito jurisdiccional se plantea es que esta falsa atribución puede generar que las personas sean acusadas o incluso condenadas injustamente por delitos que nunca cometieron. Es más, muchas personas han sido absueltas por la prueba de ADN, aunque en todos ellos hubo testigos presenciales que les situaban en el lugar de los hechos o incluso que les identificaron como los autores. Los testigos que solo vieron una parte del rostro del infractor, luego lo recuerdan de forma completa, debido a que el cerebro reconstruye la información que le falta o la suple (Gazzaniga, 2006: 138-140). 5) La *sugestionabilidad*, que incorpora nueva información aportada por otras personas, amigos, familiares, medios de comunicación, etc. (Schacter, 2003: 141-170). En un juicio oral en el que se le pregunta al testigo si recuerda qué clase de arma llevaba el infractor, es muy posible que de forma automática aparezca un arma de fuego como un recuerdo sugestionado, que suele producirse con mayor facilidad en personas de corta o de avanzada edad (Gazzaniga, 2006: 139-140). 6) La *tendenciosidad o propensión* (Schacter, 2003: 171-190), es un error memorístico que contiene varios sesgos, como el de la *coherencia*, que tiende a considerar que las creencias anteriores y los sentimientos actuales son parecidos a los del pasado; el del *cambio*, que se produce cuando se exagera los efectos de algo, como por ejemplo de una dieta, enaltecendo los efectos de la misma que puede que no sean tan reales; el del *egocentrismo*, que consiste en una tendencia a perfeccionar la imagen del yo; el de la *valoración retrospectiva*, que se produce cuando, v.g., se le presenta a un jurado una prueba que el tribunal no admite, y se le da instrucciones para que no tenga en cuenta esa prueba para el veredicto. En estos casos el jurado tiende a condenar sin haber visto esa prueba inadmitida (Gazzaniga, 2006: 104-144). 7) La *persistencia*, (Schacter, 2003: 199-225), que consiste en que determinada información que se desea suprimir, aparece de forma recurrente impidiendo que se pueda olvidar. Aunque no influye en las declaraciones de los testigos en los procesos judiciales, sí afecta, en cambio, a los testigos y víctimas, sobre todo si se trata de delitos violentos.

Por todo ello, Gazzaniga señala que el cerebro es propenso al recuerdo erróneo y la cuestión es si existe distinción entre los modos en que el cerebro almacena recuerdos verdaderos o falsos. Existen varios experimentos con técnicas de fMRI que demuestran que se activan zonas del cerebro dependiendo de si el recuerdo es verdadero o es falso, lo que podría ser una importante herramienta para el sistema judicial, cuyos fundamentos se irán transformando a medida que la neurociencia vaya descubriendo más cuestiones importantes sobre el sistema de la memoria. De ese modo, la prueba de testigos ofrecerá muy poca fiabilidad para los jueces, tal y como ya sucede para los neurocientíficos, pues «la memoria

no es tanto un mecanismo para recordar el pasado cuanto un medio para prepararnos para el futuro» (Gazzaniga, 2006: 145-148). Molina Galicia señala que debido a que el objetivo de la memoria es proporcionar coherencia en cada historia que registra la persona como un acontecimiento de su vida, la información que le falte será suplida mediante la incorporación o creación artificial de recuerdos falsos. Por eso incide en que aunque la capacidad de los testigos para percibir la realidad que presencian no se pone en duda y se viene aceptando de forma tácita, es algo que debe cambiar, sobre todo en el ámbito penal, siendo necesario incluso una serie de pruebas en el testigo que demuestran su capacidad de percepción, sin olvidar que muchos otros factores distorsionan los recuerdos, etc. (Molina Galicia: 2013: 68-69).

En el momento actual, nos encontramos con que muchos procesos se han resuelto contando exclusivamente con la declaración de la víctima que ha servido para desvirtuar la presunción de inocencia (Fernández Fustes, 2004: 294-296), y existe una doctrina jurisprudencial consolidada que así lo entiende (v.g. las Sentencias de la Sala de lo penal del Tribunal Supremo español de 13 de noviembre de 2010, de 12 de marzo de 2002, de 4 de abril de 2000, de 16 de marzo de 2001). También sucede que el testimonio de la víctima en ocasiones es contradictorio en los detalles, produciéndose variaciones en el relato debido a la volatilidad de los recuerdos, sobre todo las víctimas de delitos violentos suelen experimentar episodios amnésicos o incluso negacionistas de los hechos, dificultades de comunicación y percepción, etc. (Pecharromán Lobo, 2007: 344). Por último, suele ser muy frecuente que una serie de testigos presenciales de los hechos, no coincidan entre sí en sus declaraciones incurriendo en respuestas distintas sobre pequeños detalles, aunque sí relatan lo esencial que recuerdan, que suele coincidir en lo medular entre todos ellos y con las de una de las partes en el proceso. En ocasiones, las declaraciones de los testigos tampoco coinciden exactamente con lo que afirma el acusado o la víctima, o con ninguna de las dos versiones el relato es exactamente idéntico. ¿Significa esto que son testigos falsos, que no han presenciado los hechos o que tratan de favorecer o perjudicar a alguna de las partes? Sencillamente, no creo que estemos en condiciones de afirmarlo, debido a lo que la neurociencia ha podido comprobar respecto de la indisponibilidad de los datos que se almacenan en la memoria, la falta de control sobre los recuerdos que se almacenan o se eliminan, y respecto a las mutaciones de la realidad almacenada que conforme a los experimentos llevados a cabo por Schacter (a los que nos hemos referido *supra*) sabemos que suceden. Si se toman en consideraciones los conocimientos que se tienen sobre la memoria, el funcionamiento del cerebro y la multitud de variables que pueden concurrir en un testigo para que su declaración incurra en algún tipo de imprecisión, estas soluciones estarían siendo inapropiadas, por lo que considero que todas estas cuestiones deben ser tenidas en cuenta para el futuro de la jurisdicción y del proceso.



3.2 La detección de mentiras en el proceso

El segundo aspecto es el relativo a la posibilidad de detección de mentiras mediante imágenes cerebrales, lo que nos conduciría a un posible replanteamiento del proceso penal en relación a la prueba de testigos, de peritos, interrogatorio del acusado, etc. En realidad, la idea de incorporar al proceso mecanismos tecnológicos por los que comprobar si un sujeto está mintiendo no es nueva, sino que aparece a finales del siglo xix y principios del xx, con Angelo Mosso y Cesare Lombroso, que trataron de ofrecer una estructura para medir los cambios fisiológicos que evidencian la mentira. Sin embargo, las modernas técnicas para el análisis de la comunicación no verbal, se centra en el estudio de las microexpresiones faciales que en todas las culturas conocidas se registran como signos expresivos incontrolables que se traducen en la exteriorización de estados mentales concretos. Para este objetivo se ha desarrollado un programa informático que es capaz de detectar las variaciones que experimentan cuarenta y cuatro músculos faciales asociados al miedo, a la desconfianza, a la angustia y al engaño, de modo que las respuestas que una persona ofrece ante las preguntas que se le formulan, pueden evidenciar cualquiera de estos sentimientos personales a través de sus movimientos espontáneos e incontrolables. Sumado a lo anterior, el siguiente paso es la inclusión de las técnicas de escáner cerebral para identificar las zonas cerebrales que se activan ante determinadas respuestas, y que están relacionadas con las emociones y el control cognitivo (Schacter, 2003: 70-71).

En efecto, las imágenes captadas por la tecnología neurocientífica –en concreto la resonancia magnética nuclear funcional (fMRI)– permite identificar con claridad si un testigo miente, si una persona tiene un recuerdo porque ha presenciado un hecho o si ese recuerdo lo tiene porque ha cometido el hecho, e incluso se puede identificar si un recuerdo es adquirido o construido. Gazzaniga explica que Daniel Langleben y un grupo de investigadores de la Universidad de Pensilvania, a través de un experimento al que denominaron «Test de Conocimiento Culpable», detectaron distintas actividades cerebrales cuando las personas estudiadas mentían o cuando decían la verdad (Gazzaniga, 2006: 117-119). La siguiente cuestión es determinar si sería posible someter a esta clase de test a los testigos en los procesos judiciales, con carácter previo a que se les reciba declaración, para fijar una serie de patrones de actividad cerebral para que posteriormente durante su declaración, pueda saberse en cuál de las situaciones se encuentra el testigo, pues esta clase de técnicas podría arrojar buenos resultados y mejorar la calidad de la administración de justicia, (Martínez-Buján Pérez: 2013: 12).

Por otra parte, existe una técnica que está cada vez más desarrollada denominada «evaluación informatizada del conocimiento (CKA)», también llamada método de potencial de evocación cognitiva, que consiste en que se realiza una medición de las oscilaciones de la onda cerebral llamada

P300 (descubierta en 1960), a través de electroencefalograma, con la finalidad de concretar la respuesta que da la persona sometida a estudio, ya que es posible identificar las variaciones de amplitud que experimenta dicha onda cuando la persona reconoce el olor, el sonido o la visión, de forma que se intensifica cuando lo que huele, escucha u observa le es conocido. De ese modo, esta técnica podría usarse para ciertos tipos de investigaciones, como por ejemplo, cuando se le muestran a un sujeto una serie de imágenes del escenario de un crimen y la respuesta cerebral medida por la onda P300, evidencia que ese lugar no le es conocido, por lo que podríamos descartar que esa persona hubiese estado implicada en la comisión del delito y también que lo hubiese presenciado como testigo. Esta técnica se utilizó en los década de los 80 del siglo pasado por Lawrence Farwell, que llamó a su método «huella cerebral» (Mora Teruel, 2007: 99), y fue utilizado en 1993 por el FBI para identificar que varios agentes de dicha fuerza de seguridad federal eran impostores porque no habían concluido su formación habilitante. Se realizaron experimentos similares en 2001, y este autor asevera que la CIA lo sigue utilizando aunque se desconoce con qué frecuencia y en qué medida, pero fue relevante su utilización por la policía de Missouri en el caso de James Grinder sobre violación, cuyos hechos cometidos en 1984, culminaron en 1998 consiguiendo incriminar al autor usando este método de Farwell. Otros casos como el de Terry Harrington, que cumplía una pena de prisión perpetua por unos hechos ocurridos en 1997, solicitó un nuevo juicio debido a que siempre defendió su inocencia alegando no haberlo cometido ni estar implicado en los hechos, aunque el juez encargado del caso admitió la prueba P300, no el método de huella cerebral de Farwell, y finalmente resolvió que la citada prueba no alteraba en nada el contenido del primer proceso, por lo que desestimó la solicitud de celebrar un nuevo juicio. No obstante, en un momento posterior, se accedió a la solicitud del Sr. Harrington y finalmente fue exonerado, tras haber permanecido veintitrés años en una cárcel norteamericana privado de libertad.

En España se utilizó recientemente esta prueba P300 en dos ocasiones, la primera en el caso de Pilar Cebrián en 2012, en el que se le realizó la prueba a su esposo, Antonio Losilla. La segunda en el caso del asesinato de Marta del Castillo, en el que, a pesar de existir una condena firme para los autores (Sentencia de la Audiencia Provincial de Sevilla, Sección Séptima, núm. 1/2012, de 13 de enero de 2012, y posteriormente la Sentencia de la Sala de lo Penal del Tribunal Supremo, núm. 62/2013, de 29 de enero de 2013), el cadáver no consiguió encontrarse. Uno de los condenados, Miguel Carcaño, aceptó someterse a la prueba que se llevó a cabo el día 6 de marzo de 2014 por el que fuera jefe del servicio de neurofisiología del hospital Miguel Servet de Zaragoza, el Dr. José Ramón Valdizán, y consistió en proyectarle imágenes de lugares en los pudiera estar escondido el cadáver de la joven asesinada en 2009, mientras se medían las variaciones en la amplitud de la onda. A pesar de que se identificaron algunas variaciones ante determinadas imágenes, el cuerpo no se consiguió encontrar, aunque sirvió para descartar otras zonas a las que refirió en las

siete versiones distintas que ofreció Miguel Carcaño sobre la ubicación del cadáver y en las que se llegaron a gastar más de seiscientos mil euros de dinero público en las tareas de búsqueda.

En el caso hipotético de que consiguiéramos implementar una técnica que nos permitiera identificar si un testigo falta a la verdad en su declaración ante un tribunal, el primer interrogante que se plantea es la posibilidad de poner en entredicho las normas procesales de valoración de la prueba (Nieva Fenoll, 2013: 176-178), de forma que podrían quedar afectadas por la introducción de esta tecnología en el proceso, la libre valoración de la prueba y las reglas de la sana crítica, que implican que la valoración por el órgano jurisdiccional de los medios probatorios no se rige por criterios o reglas legales (Borthwick, 2001: 297), sino que en las sentencias deberá expresarse con claridad la relación entre los hechos que han sido declarados probados y los medios concretos de prueba que los sustentan (Cafferata Nores, 1998: 44-49). Lo que ahora se plantea es si desde esta incursión neurocientífica que permite identificar la veracidad de la declaración de los testigos, esa prueba puede seguir siendo valorada libremente por el juzgador, o si, por el contrario, atendiendo a la detección de mentiras en el proceso, la prueba testifical debe experimentar una transformación hacia un sistema de valoración legal, porque, en definitiva, sería imposible *engañar* a los jueces (RUBIA, 2011: 1). Sin duda se trata de una cuestión que nos invita a replantearnos nada menos que los fundamentos de la actividad probatoria en el proceso jurisdiccional. Es más, podríamos incluso llegar a cuestionar si la libre valoración de la prueba es realmente un proceso «libre», en la medida en que el juez igualmente podría hallarse condicionado por procesos neuronales que determinasen sus decisiones, tal y como mantienen los neurocientíficos cuando niegan la capacidad de decisión libre y voluntaria.

No obstante, autores como Pardo y Paterson plantean importantes objeciones a la utilización de la neurociencia para la detección de mentiras en el proceso, diciendo que es un claro ejemplo de confusión entre científicos y juristas acerca de la «distinción entre evidencias criterioles e inductivas y adscriben incoherentemente propiedades de un todo (una persona) a sus partes (regiones del cerebro)». Estos autores afirman que los distintos métodos conocidos de detección de mentiras, comparten el rasgo común de que la mentira supone «correlatos neurológicos estables» que se pueden detectar. En los polígrafos aumenta el ritmo cardíaco y la respiración experimenta modificaciones, mientras que en las técnicas de neuroimagen se incrementa el flujo sanguíneo en determinadas áreas cerebrales (Pardo / Paterson, 2011: 18-19). Las objeciones que aducen estos autores se centran en que, si bien algunas actividades cerebrales son necesarias para llevar a cabo un engaño, identificar esa actividad neuronal con un verdadero engaño es un error conceptual, ya que hay que distinguir dos cuestiones: la primera es que unas regiones del cerebro deciden si mentir y cuándo hacerlo; y la segunda es que, en un momento posterior a esas decisiones, emprenden un proceso distinto por el que deciden si llevar a cabo tal decisión previa. Del mismo modo, antes de decidir si mentir y

cuándo hacerlo, la actividad neuronal viene a identificar una «mentira indirecta», ya que la neuroimagen deja al descubierto los conocimientos, la información o las intenciones que aparecen almacenadas en el cerebro. De ese modo, la evidencia criterial de la mentira es tan solo de comportamiento, no de neurología, independientemente de que sea la forma en la que el cerebro toma la decisión de mentir o el modo en que almacenan ciertos conocimientos o intenciones. Así, el propio concepto de engaño implica que se debe conocer la verdad previamente o al menos creer que algo es verdad, al tiempo que también implica que decir lo contrario es mentira, lo cual supone ejercer una suerte de juzgamiento sobre las creencias y también sobre los conocimientos que puedan tener los espectadores. La evidencia neurocientífica puede proporcionar la correlación entre ese comportamiento y los estados cerebrales y, en ese sentido, solo puede aportar una medición de la mentira pero no su completa medida, por lo que es conceptualmente erróneo llegar a la conclusión de que la mentira tiene lugar en el cerebro cuando una región cerebral toma la decisión de mentir, y también es erróneo afirmar que la neurociencia tiene la capacidad de sacar a relucir las mentiras que se generan en el cerebro, o incluso de concretar si en el cerebro hay almacenado un determinado conocimiento, información o intenciones, porque si posteriormente el comportamiento asociado a la mentira no coincide con los estados cerebrales constatados mediante neuroimágenes, el propio comportamiento eliminará la validez de la evidencia inductiva afirmada por la neurociencia. Por ello, lo único que puede afirmarse desde la neurociencia es que algunos estados cerebrales son necesarios para engañar, pero no son condición suficiente –ni la única condición– para que se produzca el engaño (Pardo / Paterson: 2011: 20-21).

Por su parte Molina Galicia manifiesta que los detectores de mentiras –en sus distintas modalidades– pueden ser medios probatorios en determinados casos con sujeción a ciertos límites y cautelas, pero nunca podrán ser considerados como pruebas concluyentes (Molina Galicia, 2013: 71-73). También Gazzaniga afirma que las pruebas para la detección de mentiras como la evaluación informatizada del conocimiento (CKA), plantean numerosas dudas, por lo que contienen escasa validez científica. En ese sentido afirma que en el ámbito del proceso penal, estas técnicas deberán adaptarse a cada caso y que además los resultados dependerán de las imágenes que se elijan para realizar la prueba, pero que en cualquier caso, no podrá descartarse la existencia de falsos positivos que podrían venir generados por falsos recuerdos o por otros factores influyentes. «La neurociencia no dispone todavía de datos incontrovertibles sobre cómo se representan los pensamientos en los encefalogramas, y mucho menos en el cerebro, y puede que nunca logremos leer el pensamiento, aunque éste siempre se genere en el cerebro». Por ese motivo –sigue diciendo– «es preciso alejar de los tribunales de justicia los detectores de mentiras basados en test cerebrales y la inducción farmacológica de estados mentales, porque las tecnologías de “lectura de mente” en realidad no logran leerla. Solo son un conjunto de datos que se debe interpretar en su

contexto. La neurociencia lee cerebros, no mentes. La mente, aunque depende enteramente del cerebro, es un animal totalmente distinto» (Gazzaniga, 2006: 122-133).

Además, este mismo autor incide especialmente en que la utilización de la neurociencia en los procesos jurisdiccionales es desaconsejable, porque no hay dos cerebros idénticos, por lo que los patrones de actividad no pueden reputarse normales o anormales para otorgarles un tratamiento generalizado; y tanto la mente como las emociones y la forma de pensar, están continuamente experimentando mutaciones, por lo que la neuroimagen es incapaz, por sí misma, de evidenciar lo que sucedía en el momento de la acción delictiva, sin olvidar la sensibilidad que presentan los cerebros de las personas ante los estímulos como el café, el alcohol, las drogas tóxicas, estupefacientes o sustancias psicotrópicas, menstruación, cansancio, etc., pero sobre todo, las imágenes cerebrales obtenidas con tecnología neurocientífica, son prejuiciosas porque aducen certeza clínica en algo en lo que no puede afirmarse más que la incerteza. Pero, la puerta queda abierta para este autor, puesto que no termina de negar que la neurociencia pueda servir eficazmente a estos fines debido a que avanza a gran velocidad y es posible que pronto se obtengan nuevos resultados que permitan conocer mejor el cerebro y la conducta de las personas, y por si acaso es conveniente que estemos preparados (Gazzaniga, 2012: 241-242). A ese fin pretendo contribuir aunque sea mínimamente con estas líneas.

3.3 La medición del dolor en el ámbito del proceso

Otro aspecto es el relativo a la medición del daño en el ámbito de cualquier proceso, ya que, si a través de métodos de resonancia magnética nuclear funcional (fMRI) se presentara la posibilidad de medir la intensidad del dolor que haya podido experimentar una persona como consecuencia de una lesión física o de un trauma psicológico tras haber sido víctima de un delito o de un accidente, la mejoría que experimentaría la administración de justicia sería de enorme relevancia (Taruffo, 2013: 16-17). Estas cuestiones podrían, en un futuro no muy lejano, ofrecer una respuesta satisfactoria para las dificultades que actualmente se presentan para la determinación del daño moral, ya que su concreción siempre se basa en criterios orientativos, de aproximaciones o valoraciones subjetivas poco precisas y que han venido generando no pocos inconvenientes en el Derecho procesal de nuestros días. Los principales problemas en este ámbito derivan de que suele ser frecuente que las personas que acuden a un proceso –ya sea civil, laboral o penal– en el que reclaman indemnizaciones derivadas del dolor que hayan podido sufrir, lo exageran o mienten acerca del mismo con la finalidad de obtener una indemnización, aumentar la cuantía de la misma, o justificar la aparición de alguna enfermedad o limitación funcional y orgánica que justifique el derecho a una pensión, etc. Quizás la solución venga de la mano de la neurociencia y consiga poner fin al enorme vacío que, desde tiempos

remotos, la praxis judicial ha venido soportando en esta complicada materia.

De entre las opiniones más recientes que se han ocupado de las dificultades existentes para la prueba del dolor, destaca la de Picó i Junoy, que ha puesto de manifiesto que la posibilidad de probar el dolor –y también la mentira– a través de imágenes del cerebro por medio de computadoras, merece una valoración crítica, por cuanto que se trata de imágenes que podrían cumplir una función auxiliar y de ayuda al tribunal para resolver en cada asunto, pero no son por sí solas capaces de aportar la solución definitiva y no permiten prescindir de las reglas de la sana crítica en su utilización, sobre todo si se tiene en cuenta que todavía existen serias dudas científicas y filosóficas sobre su fiabilidad. Por ello, siempre habrá que realizar una labor de valoración conjunta del resto de pruebas que se produzcan en el proceso con los informes periciales en los que se fundamenten esas neuroimágenes que evidencien el dolor (Picó i Junoy, 2013: 95).

Este autor parte de que el dolor es un hecho subjetivo que es percibido por el cerebro, de modo que sin esa percepción, desaparece el objeto de la indemnización. Hay que partir de la distinción entre dolor físico, que se produce por alteraciones en el cuerpo que producen lesiones externas o internas; y dolor psíquico, que consiste en una afectación al estado de ánimo y se produce, por ejemplo, cuando fallece un ser querido o se produce una situación trágica del tipo que sea. Del mismo modo, dolor y daño moral también son realidades distintas, aunque en ocasiones se confunden porque suelen ir unidas. Lo más habitual es que exista daño moral y dolor al mismo tiempo, pero el dolor desaparece antes que el daño moral como sucede cuando a una persona le queda una cicatriz, ya que en esos casos el dolor desaparece pronto pero la cicatriz perdura para siempre. También es posible que concorra daño sin dolor, como en el caso del sujeto que tras un accidente queda tetraplégico y carece de sensibilidad en las extremidades y no puede sentir dolor, aunque el daño moral es realmente elevado. Por último, puede darse el caso de que exista dolor sin daño moral indemnizable, en situaciones como la que sucede cuando a una persona con un determinado credo religioso se le obliga a hacer algo en contra de sus creencias, en cuyo caso, dolor no hay pero daño moral sí, aunque no es indemnizable (Picó i Junoy, 2013: 83-85).

Derivado de lo anterior, cuando se trata de demostrar la existencia del dolor, el problema no solo es el de su debida acreditación, sino también la identificación de su exageración o de su invención, por lo que los distintos ordenamientos jurídicos han venido proporcionando soluciones tendentes a la objetivación, a través de baremos o de criterios jurisprudenciales (De Urbano Castillo, 2008: 26-27). A pesar de ello, muchos otros ámbitos quedan fuera de esta objetivación por lo que deviene necesaria la prueba del dolor en casos como, por ejemplo, cuando se difunde una imagen personal de un determinado contenido en las redes sociales sin el consentimiento del titular, o como cuando se cancela un vuelo y el pasajero no llega a tiempo a su destino, etc. Como afirma Picó i Junoy, las personas

solo tenemos la percepción del dolor propio, no del dolor ajeno al que solo nos podemos aproximar, de modo que el juzgador nunca podrá tener por probado el dolor con certeza. Es más, la aproximación subjetiva al dolor ajeno se lleva a cabo gracias a la función que cumplen las neuronas espejo (Gazzaniga, 2012: 197) que posibilitan lo que comúnmente se conoce como «ponerse en la piel del otro», funciones que en ciertas psicopatías no pueden cumplirse por alteraciones en dichas neuronas. Desde ese punto de vista, dependiendo de la intensidad con que dichas funciones se produzcan en la actividad cerebral del juzgador, esa medición de dolor podrá experimentar también variaciones en cada caso, por lo que la objetividad en la apreciación de la realidad del dolor ajeno resulta imposible de alcanzar.

Por todo ello, Picó i Junoy asevera que la fórmula probática del dolor podría ser la que combinase, por una parte, la prueba pericial (que sería la de mayor relevancia) en la que se podrían incluir tanto las escalas de medición del dolor con intervención de especialistas en anestesiología y reanimación, radiólogos, neurólogos y neurocirujanos, que puedan interpretar correctamente las imágenes captadas mediante métodos neurocientíficos y su posteriores avances; y, por otra parte, la intervención de psicólogos que dictaminasen la evolución de la conducta de la persona afectada por el dolor, la aportación documental de historiales médicos de las personas aquejadas de esos dolores, el interrogatorio de la propia persona, que va a permitir un contacto directo con el juez que, a través de la intermediación, podrá comprobar ciertos datos que le permitan formarse una opinión más cercana a la realidad; el interrogatorio de testigos, que pueden también arrojar algo de luz sobre ese aspecto concreto; el reconocimiento judicial de la propia persona con la asistencia del médico forense; y, por último, las presunciones que también pueden ser efectivas para identificar actitudes tendentes a falsear la realidad (Picó i Junoy, 2013: 93-95).



IV. Conclusión

Los avances en el terreno de la neurociencia tienen una innegable incidencia en el ámbito del Derecho, por lo que ninguna de sus disciplinas debería darle la espalda. Existen razones más que suficientes para emprender un profundo debate filosófico que, desde el conocimiento que actualmente se tiene sobre el funcionamiento del cerebro, consiga armonizar el actual estado de la ciencia con el entramado de normas que rigen la convivencia pacífica en las sociedades civilizadas.

La neurociencia irrumpe de forma decisiva en el proceso jurisdiccional y aunque todavía no se conoce con exactitud el alcance que los nuevos descubrimientos podrán llegar a tener para la transformación del proceso, se necesita una serena reflexión encaminada a sentar las bases que han de servir para fundamentar una revisión importante de algunos aspectos para la mejora del sistema.

No obstante, nos encontramos todavía en una fase que no permite una incursión neurocientífica muy enérgica en el proceso jurisdiccional, ni tampoco podemos esgrimir argumentos demasiado entusiastas en apoyo de su implementación, pero sí podemos afirmar que el debate filosófico sobre la necesidad de la utilización de la neurociencia al servicio de la administración de justicia, es ya impostergable.

V. Bibliografía

BALBUENA PÉREZ, D.E., (2013): *Derecho penal, Neurociencia y libertad. Una aproximación teórica al replanteamiento de la responsabilidad penal a propósito de las aportaciones neurocientíficas sobre el proceso mental para la formación de la voluntad*. Marben, Asunción.

BENTHAM, J., (1843): *Tratado de las pruebas judiciales*. Compilado de los manuscritos del autor por Esteban Dumont. Traducción de Manuel Ossorio Florit (2001). Comares. Granada.

BORTHWICK, A.E.C., (2001): *Nociones fundamentales del proceso. O una selección –de elite– de autores de Derecho procesal abordando los temas trascendentales del proceso*. Corrientes, Mave.

CAFFERATA NORES, J.I., (1998): *La prueba en el proceso penal*. 3ª Ed. Depalma, Buenos Aires.

DE URBANO CASTRILLO, E., (2008): «Responsabilidad civil derivada de un ilícito penal. Criterios para la determinación de los daños morales». En *Revista Sepín Responsabilidad civil y seguro*, núm. 4.

DEMETRIO CRESPO, E., (2011): «Libertad de voluntad, investigación sobre el cerebro y responsabilidad penal. Aproximación a los fundamentos del moderno debate sobre Neurociencias y Derecho penal». En *InDret. Revista para el análisis del Derecho*. 2/2011.

DIGES, M., (1997): *Los falsos recuerdos. Sugestión y memoria*. Paidós, Barcelona.

FERNÁNDEZ FUSTES, M.D., (2004): *La intervención de la víctima en el proceso penal. (Especial referencia a la acción civil)*. Tirant lo Blanch, Valencia.

GAZZANIGA, M.S., (2006): *El cerebro ético*. Traducción del Marta Pino Moreno. Barcelona, Paidós.

GAZZANIGA, M.S., (2012): *¿Quién manda aquí? El libre albedrío y la ciencia del cerebro*. Traducción de Marta Pino Moreno. Paidós, Barcelona.

GÓMEZ COLOMER, J.L., (2014): «La prueba: Los medios de prueba en concreto (V)». En MONTERO AROCA, J. / GÓMEZ COLOMER, J.L. / MONTÓN REDONDO, A. / BARONA VILAR, S., *Derecho jurisdiccional II. Proceso civil*. 22ª Ed. Tirant lo Blanch, Valencia.

LIBET, B., (1985): «Unconscious Cerebral Initiative and the Role of Conscious Will in Voluntary Action». *The Behavioral and Brain Sciences*, 8.

MARTÍNEZ-BUJÁN PÉREZ, C., (2013): «Prologo». En RAMOS VÁZQUEZ, J.A., *Ciencia, libertad y Derecho penal. (Aporías del determinismo y defensa de la libertad de acción como base del sistema penal)*. Tirant lo Blanch, Valencia.



MOLINA GALICIA, R., (2013): «Neurociencia, neuroética, Derecho y proceso». En TARUFFO, M. / NIEVA FENOLL, J., (Dir.), *Neurociencia y proceso judicial*. Marcial Pons, Madrid-Barcelona-Buenos Aires.

MORA TERUEL, F., (2007): *Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro*. 2ª Ed. Alianza editorial, Madrid.

NIEVA FENOLL, J., (2013): «Proceso judicial y Neurociencia: una revisión conceptual del Derecho procesal». En TARUFFO, M. / NIEVA FENOLL, J., (Dir.), *Neurociencia y proceso judicial*. Madrid-Barcelona-Buenos Aires: Marcial Pons.

PARDO, M.S. / PATERSON, D., (2011): «Fundamentos filosóficos del Derecho y la neurociencia». En *InDret. Revista para el análisis del Derecho*. 2/2011.

PECHARROMÁN LOBO, Y., (2007): «Victimología». En COLLADO MEDINA, J., (Coord.), *Elementos básicos de investigación criminal*. Madrid: Instituto Universitario «General Gutiérrez Mellado».

PÉREZ MANZANO, M., (2011): «Fundamento y fines de Derecho penal. Una revisión a la luz de las aportaciones de la Neurociencia». En *InDret. Revista para el análisis del Derecho*. 2/2011.

PICÓ I JUNOY, J., (2013): «La prueba del dolor». En TARUFFO, M. / NIEVA FENOLL, J., (Dir.), *Neurociencia y proceso judicial*. Marcial Pons, Madrid-Barcelona-Buenos Aires.

RUBIA VILA, F.J., (2011): *La revolución neurocientífica*. Conferencia dictada en el 43º Congreso de la European Brain and Behaviour Society. Sevilla, 10 de septiembre de 2011. [www.tendencias21.net].

RUBIA VILA, F.J. (2009): «*El fantasma de la libertad: datos de la revolución neurocientífica*». Crítica, Barcelona.

SCHACTER, D.L., (1999): *En busca de la memoria. El cerebro, la mente y el pasado*. Traducción de Borja Folch. Sine Qua Non, Barcelona.

SCHACTER, D.L., (2003): *Los siete pecados de la memoria*. Traducción de Joan Soler. Ariel, Barcelona.

SOLER GIL, F.J. (2009): «Relevancia de los experimentos de Benjamin Libet y de John-Dylan Haynes para el debate en torno a la libertad humana en los procesos de decisión». En *Thémata. Revista de Filosofía*, núm. 41.

TARUFFO, M., (2013): «Proceso y neurociencia. Aspectos generales». En TARUFFO, M. / NIEVA FENOLL, J., (Dir.), *Neurociencia y proceso judicial*. Marcial Pons, Madrid-Barcelona-Buenos Aires.

La concepción del ser humano y la religión en la teoría filosófica kantiana

Maria Medina-Vicent
medinam@uji.es
m.medinavicent@gmail.com



I. Resumen

En el seno de la línea de investigación del presente trabajo nos interesa abordar un tema central para la comprensión del ser humano en todas sus dimensiones. Qué es el individuo antropológicamente hablando, cuáles son las bases de su conducta y modos de organización social. Por otra parte, también resulta importante comprender qué supone la religión para dicho ser, porqué existe en su interior la necesidad de fundamentar su conducta en base a la existencia de un Ser Supremo que guía sus acciones y decisiones. Como vemos, se trata de dos temas de gran importancia para la comprensión del devenir de la vida humana. Dos temáticas que intentaremos tratar inicialmente por separado, pero que se irán interrelacionando a lo largo del texto de forma inevitable, y es que como el propio significado del término religión nos indica (*religare*), hay que unirlo todo en un sentido de la vida unificado.

Palabras clave: racionalismo, imperativo categórico, fe racional, fe estatutaria, iglesia universal, iglesias particulares.

II. Introducción y Objetivos

Con este escrito se pretende llevar a cabo una aproximación a la perspectiva kantiana, haciendo especial hincapié en la teoría filosófica que desarrolló dicho autor acerca de la religión y del comportamiento del ser humano. Antes de adentrarnos en las reflexiones de Kant acerca de la religión, debemos de ser conscientes de que éste no parte ni de una posición naturalista, que niega cualquier tipo de revelación; ni de una posición sobrenaturalista, que declara la necesidad de una revelación dentro de las distintas religiones. De otra manera, Kant determina su propio pensamiento filosófico llamándolo «puro racionalismo», una línea de argumentación que admite la revelación pero no la considera necesaria para practicar la verdadera religión, que sería la religión de la moralidad (Hottois, 1999).

Así pues, Kant va a restablecer la teología como un saber que está íntimamente ligado a la reflexión sobre la moral y que encuentra en dicha dimensión su propia legitimación (Quintana Cabanas, 1989). Y es que resulta clave reconocer que el sentimiento de religiosidad forma parte del ser humano, no obstante, a la hora de abordar su estudio antropológico, deberemos tener en cuenta que no vamos a analizar la esencia de la religiosidad en sí misma, sino las funciones que subyacen a un fenómeno que es parte irrenunciable de la naturaleza humana.

En resumen, a lo largo de este trabajo nos espera un intenso viaje entre las pasiones y las virtudes de los seres humanos, entre sus miedos y aspiraciones, y sobre todo la necesidad de la religión para poder poner en práctica su razón. Así pues, una de las claves a la hora de abordar nuestro estudio es reconocer que la religión tiene una función de integración social

(Cabedo, 1997: 35), rasgo que va a permitir conformar comunidades justas para los seres humanos, al mismo tiempo que conductas buenas entre ellos.



III. Material y método

La metodología de la que se nutre este trabajo de investigación se centra en una revisión crítica del pensamiento filosófico de Immanuel Kant, centrado en la antropología filosófica de la religión y el ser humano en sus obras: *La religión dentro de los límites de la sola razón* (1793), *Fundamentación para la metafísica de las costumbres* (1785) y *Sobre la paz perpetua* (1795).

IV. Breve aproximación a la filosofía kantiana

Antes de adentrarnos en el estudio de la obra *La religión dentro de los límites de la sola razón* (1793) del filósofo Immanuel Kant (1724-1804), daremos un repaso a su filosofía para poder comprender con mayor facilidad las ideas que desarrolla en dicha obra. Kant desarrolló su trabajo en el marco de la Ilustración, periodo de la historia intelectual de Europa caracterizado por la puesta en valor del ejercicio de la razón humana y la fe en el progreso. Dicho contexto supuso un cambio trascendental para la historia del pensamiento europeo así como para el humano en general, que empezó a basarse en la idea de que la luz de la razón era la herramienta idónea para disipar las tinieblas de la mitología y la incomprensión que habían sepultado a la Humanidad a una situación de ignorancia generalizada. Como diría el propio Kant, la Ilustración supondría «la salida del hombre de su minoría de edad» (Kant, 1785).

Con su obra *Fundamentación para la metafísica de las costumbres* (1785), Kant trabajó la idea de la búsqueda de un principio universal que gobernase la moral, surgido del ejercicio de una razón autónoma. Así pues, mediante el uso de la razón se puede llegar a un principio universal exigible a todos, un principio que adoptaría la forma del «imperativo categórico». Pero, ¿cómo llegar a definir o establecer dicho principio? En este orden de cosas, Kant destaca el hecho de que sería imposible obtener leyes morales universales a partir de experiencias concretas, pues ninguna experiencia puede ser una fuente de principios morales aplicable a todos los casos. Por tanto, si la ética pretende ser universal deberá ser formal y constituida a priori, es decir, poseer contenido desprovisto de las experiencias particulares, ya que su único pilar ha de ser la razón, que permite universalizar la máxima moral de las acciones.

En relación, Kant no concibe el concepto de Dios como un concepto basado en la experiencia, sino más bien en nuestra idea *a priori* de la perfección moral. Por consiguiente, se especifica que la razón aborda leyes acerca de la moral. Sin embargo, Dios sería un anhelo o una evidencia moral sin ninguna certeza científica, que sirve para guiar nuestras

obligaciones morales y concebirlas como deberes divinos que cumplir en el accionar de nuestra vida diaria. Además, la visión que tenemos de Dios proviene de nuestra idea de la perfección moral, lo cual nos sirve de base para empezar a entrever la idea de religión que desarrollaremos más adelante con Kant.

En cuanto a los seres humanos, son capaces de hacer uso de su razón práctica, de seleccionar la acción más correcta indistintamente de los estímulos, pasiones, necesidades u obligaciones de las sensaciones de satisfacción o insatisfacción. Por tanto, se trata de individuos capaces de enderezar su voluntad, ya sea con las leyes objetivas de la razón y moralidad, o bien con las necesidades subjetivas e intereses. Consecuentemente, observamos que la filosofía de Kant basa la moral en razones que puedan ser válidas para todos los seres racionales.

Por otro lado y adentrándonos ya en el tema que nos ocupa en el presente trabajo, *La religión dentro de los límites de la sola razón* (1793) es una de las críticas más feroces que se ha llevado a cabo nunca «contra todas las religiones positivas y reveladas, incluida la religión cristiana» (Quintana, 1989: 10). Kant no discute sobre la existencia o no de Dios, lo que hace es «llevar a cabo una admisión problemática (hipótesis) de su existencia, basta con la idea (mera idea regulativa) de Dios, y debe evitarse el tratar de demostrar teóricamente su existencia» (Quintana Cabanas, 1989: 11). La fe racional a la que apela Kant supone que el saber de la religión es ejercicio de la libertad, por tanto, vemos que para Kant la religión no escapa de su campo filosófico de reflexión. En esta línea, resulta de gran importancia destacar que Kant desea encontrar «el sentido que para el ser humano tienen o deben tener sus actos religiosos tanto a nivel de experiencia personal, como de práctica colectiva» (Cabedo, 1997: 39).

En resumen, Kant desarrollará sus ideas a partir de los fundamentos griegos y abrirá paso a la filosofía moderna, dando lugar a ideas que aún siguen claves hoy. Por tanto, la filosofía kantiana supondrá un antes y un después en el pensamiento moderno, porque sienta las bases para el uso de la plena razón y abre las puertas a la determinación de los Derechos Humanos. Además, sus tres principales obras son consideradas a menudo como el punto de partida para las distintas ramas de la filosofía moderna: *Crítica de la razón pura* (1781) para la filosofía de la mente, *Crítica de la razón práctica* (1788) para la filosofía moral, y *Crítica del juicio* (1790) para la estética y filosofía del arte.

PRIMERA PARTE: EL SER HUMANO

V. Entre el principio del bien y del mal



Cuando empezamos a estudiar al ser humano en sus interrelaciones con otros/as, las organizaciones sociales y sus comportamientos, siempre nos acercamos a una cuestión clave: ¿Cuál es la naturaleza del ser humano? ¿Está basada en la bondad o en la maldad? Así, el debate acerca de la naturaleza del individuo es amplio y antiguo, una cuestión esencial para empezar a hablar del ser humano y la religión. La primera clave reside en ser conscientes de que cuando se reconoce que el ser humano es bueno o malo por «naturaleza», se puede caer en una ontologización que atenta contra las bases racionales del comportamiento humano. Es decir, si entendiésemos por «natural» aquello que nos viene dictado de forma externa y que no es posible cambiar, estaríamos refiriéndonos a algo que escaparía a nuestro libre albedrío. Por tanto, llevar a cabo esta afirmación supone atentar contra una de las ideas básicas de la filosofía kantiana, es decir, afirmar que el ser humano no es libre y que es malo o bueno por algún condicionante innato contra el que no puede luchar, ataca a la libertad y el carácter racional de la Humanidad.

En consecuencia, esta idea supone la afirmación de que el ser humano no puede hacer nada para cambiar su naturaleza y por eso se deja llevar sin tener en cuenta los fines de sus acciones, un hecho que supondría actuar inmoralmente. Ni mucho menos, con Kant vemos que el ser humano lo es por su capacidad para deliberar, para discernir la corrección de sus actos y actuar conforme a la ley moral universal. Cualquier otra cosa no sería propiamente un ser humano racional.

Además, no se trata ya tanto de que la Humanidad sea por naturaleza buena o mala, sino de que cada individuo se encuentra en posesión de unas inclinaciones hacia el mal y hacia el bien, «pero esto no hace todavía al hombre bueno o malo, es tomando libremente por máxima suya el bien o el mal como el hombre se hace a sí mismo bueno o malo» (Quintana Cabanas, 1989: 7). Es decir, no hace malo al individuo su naturaleza, sino su decisión racional tomada libremente de escoger como máxima de su acción el deber o la maldad. En este orden de cosas, todo aquél que se aparte del sendero de la razón y que no tenga entre sus acciones el deber como fin superior, pondrá en práctica acciones inmorales que no ayudarán a la conformación de una sociedad justa.

Dentro de este debate, Kant afirma que el individuo tiene una tendencia a escoger el mal, porque al llevar a cabo sus acciones «subordina los motivos morales a otros motivos secundarios» (Quintana Cabanas 1989: 7). A partir del reconocimiento de las personas como seres inclinados a obedecer su pretensión al mal, se desprende una lucha interna de dichas personas para actuar conforme a la moral. Se trata de una batalla que sólo



podrá ser ganada por el ser humano cuando éste convierta su actuar conforme al deber en una obligación moral que sepulte todos los demás móviles de sus acciones.

5.1 La lucha del ser humano contra su propensión al mal

Como se ha comentado anteriormente, coexisten en la naturaleza humana el principio del mal y el principio del bien. Esto implica que el ser humano debe llevar a cabo una lucha diaria contra su inclinación hacia el mal, una lucha que implica hacer uso de su razón y tomar como máximas aquellos principios justos cuyo fin más extremo sea la felicidad tanto suya como la de sus semejantes. Resulta de gran importancia destacar que en su obra *La religión dentro de los límites de la sola razón* (1793), Kant dedica dos epígrafes a la disposición originaria de la naturaleza humana al bien y al mal. En referencia a la primera, distingue tres elementos que creemos importante resaltar, estos son: la disposición a la animalidad, a la humanidad y a la personalidad (Kant, 1793: 42). En primer lugar, la animalidad se refiere a una actitud del ser humano en la que no interviene la razón, es una tendencia a la propia conservación y propagación de la especie, a lo que hay que sumar el instinto social de vivir en comunidad con otros seres humanos. Cuando estas disposiciones se desvían muchísimo de su fin natural dan lugar a los vicios animales como la intemperancia, la lujuria y la anarquía. En segundo lugar, la humanidad se refiere al querer ser a uno mismo/a en opinión de los demás, si esto deriva en querer superar a los otros, puede fomentar los vicios de la envidia y la rivalidad. Y por último, en cuanto a la disposición a la personalidad, cabría señalar que se trata de respetar la ley moral como móvil suficiente para formar el carácter propio desde el libre albedrío.

En cuanto a la propensión al mal, entendemos por propensión «el principio subjetivo de la posibilidad de una inclinación, de un apetito habitual» (Kant, 1793: 44). Consecuentemente, cuando hablamos de una propensión al mal moral nos estamos refiriendo a que existe la posibilidad de que nos desviemos de las máximas de la ley moral. Dentro de esta posibilidad Kant distingue tres grados de desviación en los que puede incurrir el individuo: fragilidad, impureza y maldad. Este último, que sería el mayor grado de mal, se refiere a la propensión del albedrío a máximas que supeditan el móvil fundado en la ley moral a otros móviles no morales. En esta línea, Kant señala que la inclinación que cada ser humano tiene al mal, resulta subjetivamente necesaria, y la denominará como «mal radical o innato». Se trata de un principio que no se puede situar ni en la sensibilidad de la persona ni en una perversión de su moral. No obstante, cuando el ser humano hace de los móviles de su sensibilidad, su máxima sin tener en cuenta la ley moral, sería moralmente malo. Pero esto no quiere decir que sean los móviles que el ser humano adopta como máxima lo que diferencia a un individuo bueno de uno malo, sino la tergiversación de dichos móviles al tratar de adoptarlos como máxima suya (Kant, 1793: 51).

Pero entonces, ¿qué motivación debe tener el ser humano para obrar conforme a la ley moral? Si partimos de la idea del sujeto como ser moral, y por tanto como ser libre, vemos que éste no necesitaría de una idea de ser superior para obrar conforme a la moral. Es decir, la razón pura práctica que posee el ser humano se basta a sí misma (Kant, 1793: 23) y no precisa de nada más. Por tanto, quien desee desarrollar su moralidad no deberá buscar nada fuera de sí mismo/a, como sería en este caso la existencia de un Dios que justificase sus acciones, porque todo lo que provenga de fuera nunca va a compensar su falta de moralidad. Y es que toda razón de la acción que no sea la del cumplimiento del deber por el deber, hace del mismo individuo «una persona ruin» (Kant, 1793: 24). Por tanto, no se debe caer en el error de fundar la religión en una especie de medio para que un ser superior «perdone» esa carencia de bondad que le caracteriza, sino que la religión moral va a servirle de guía para actuar conforme al deber.

Por otra parte, cuando nos referimos al origen del mal, podemos hablar del origen temporal o del moral. Sin embargo, el primero carecería de importancia en la tarea que nos ocupa, ya que al tratarse de un carácter moral propio, debemos abstenernos de buscarle todo origen en el tiempo. Porque la maldad persiste aún en el tiempo y además, no resulta tan importante el tiempo en que se cometió esa acción malvada como las razones que motivaron dicha conducta en el individuo. Sin embargo, si nos remontamos a la Sagradas Escrituras podemos observar cómo se sitúa el origen del mal en un tiempo anterior al ser humano, encarnado en una especie de espíritu externo a éste que le coloca en un estado de inocencia primigenia. Se trataría de algo así como de señalar que el primer ser humano era un ser inocente y puro, que seducido por una especie de espíritu maligno, acabó por caer en la práctica del mal, pero que al tratarse de un ser racional, aún tenía la oportunidad de mejorar. No obstante, esta explicación no nos debe valer porque, según la filosofía de Kant, nosotros nos vamos a representar a dicho ser en pleno uso de su razón, por tanto, no se trataría de un ser «radicalmente corrompido» (Kant, 1793: 58), su inocencia no podría suplir a su libertad de hacer uso de la razón para apartarse del mal.

En definitiva, para comprender la disposición al mal de los seres humanos, debemos partir no de una inocencia connatural, sino de una «malicia del albedrío que nos lleva a adoptar nuestras máximas de un modo contrario a la originaria disposición moral» (Kant, 1793: 65). En este aspecto, la mejor manera de compensar ese déficit estriba en la ley moral, que supone por sí misma un móvil completo. Pues quien tome la ley moral por máxima será un ser humano moralmente bueno, ya que será un referente moral al cumplimiento del deber.

VI. Retornar a la primitiva disposición al bien: la religión moral

78



En la reflexión antropológica siempre ha tenido un gran interés la cuestión de la bondad/maldad del ser humano, a pesar de haber posiciones distintas y muy contradictorias, Kant «detecta con tristeza una presencia del mal en la acción humana» (Cabedo, 1997: 42). No obstante, reconoce que para suplir este hecho, el ser humano, mediante un constante proceso de mejoramiento moral, puede acabar siendo bueno. Así pues, si lo que deseamos es retornar a la primitiva disposición al bien del ser humano, debemos adoptar por nuestra máxima los móviles contenidos en la ley moral. Será nuestra disposición al bien la que nos convierta en seres buenos. Para conseguir este mejoramiento debemos llevar a cabo un cambio de costumbres, lo que conlleva inevitablemente la formación de un nuevo carácter. Para esto, el ser humano deberá llevar a cabo una revolución racional propia, que le llevará a convertirse en un sujeto racional predispuesto al bien. Esto supone no admirar los actos virtuosos desde fuera, sino cumplir el deber, que constituye el orden moral.

La idea del mejoramiento personal implica acudir a la religión moral, que es la que verdaderamente insta a dicha mejora, ya que es la que nos hace conscientes de que para ser mejores debemos decidir y actuar según la ley moral; y no como en las religiones que pretenden la mejora a partir de pedir favores a Dios y que cae en falsos cultos que sólo promueven las supersticiones y el fetichismo. Y es que «la conducta perezosa y pusilánime que desconfía por entero de sí y que espera la ayuda exterior, debilita todas las fuerzas del hombre y lo hace indigno de esta misma ayuda» (Kant, 1793: 69). La religión moral supone en esta línea, el mejor modo de guiarnos para la consecución del bien. Para esto, en la fe estatutaria se echa mano a la personificación del principio del bien en el mundo, a la idea de un ser que representaría la obligación moral en sí misma, aquél que encarnase en su figura el ideal de la Humanidad y que en el caso del cristianismo, se trataría del Primer Maestro que encarnó dicho modelo en la tierra. El ideal de una Humanidad agradable a Dios es el de la perfección moral, aquella persona que se considere digna de la complacencia divina será quien se guíe según su fidelidad permanente al prototipo de la Humanidad, aún viéndose sometido a tentaciones y sufrimientos (Kant, 1793: 74).

Sin embargo, existe aquí un error generalizado y es que para convertir la idea de un ser humano moralmente grato a Dios en un modelo para guiar nuestra conducta, no se hace necesaria la experiencia, ya que todo individuo debe ser un ejemplo de aquella idea, «su existencia en el alma humana es ya de por sí lo suficientemente inefable como para que no se tenga necesidad de admitir, además de su origen sobrenatural, su personificación en un hombre particular» (Kant, 1793: 75). Y es que un hijo de Dios que contase con gran pureza de su voluntad de forma congénita supondría muy lejano a las personas de carne y hueso, ya que no podría ser un ejemplo a seguir para las personas de a pie.

Como señala el mismo Kant, las dificultades que encontramos a la hora de concebir una persona que encarne por sí sola el modelo de bondad y

pureza divina se dividen en tres. La primera se refiere a que la distancia entre el bien que debemos realizar y el mal del que partimos es inmensa y la dificultad reside en saber explicar cómo la intención de nuestros actos puede suplir a las obras mismas, siempre deficientes. La segunda dificultad atañe a la felicidad moral, porque cuando alguien se propone andar el camino de la bondad y la ley moral pueden ocurrir dos cosas. Puede ser que aquel que ha hecho propósitos de hacer el bien y siempre ha caído en las tentaciones, haya podido comprobar que la corrupción atañe directamente a la raíz de la conducta humana y no tendrá por seguro conseguir una buena conducta en el futuro, por eso será probable que deje de intentar hacer el bien en sus acciones. Sin embargo, alguien que haya obrado siempre adecuadamente sabrá que le espera en el futuro una felicidad incondicional. En tercer y último lugar, la idea de que «todo ser humano en el juicio de toda su vida aparece ante una justicia divina como reprobable» (Kant, 1793), nos transporta a una especie de deuda original que recae en el hecho de que empezó por el mal y es imposible eliminar su culpa, por tanto, tiene una deuda original con Dios en referencia a su mal radical.

Por tanto, la conversión del ser humano con su mal radical hacia el bien supone una especie de transformación de su propia naturaleza, en su nueva actitud el individuo es otro, moralmente hablando. Y es que el ser humano es el juez más severo de sí mismo y no debe esperar ser juzgado por un Ser Superior en el más allá; sino que debe ser él mismo el que en cada acto que vaya a desarrollar delibere acerca de la corrección o no del mismo para seguir adelante con él, o por el contrario, acabar con su mala conducta. En definitiva, para acabar diremos que «la dificultad y, al mismo tiempo, la necesidad de llegar a una buena conducta es lo que, según Kant, da origen a la religión y la justifica» (Quintana Cabanas, 1989: 8). Por eso no debemos perder de vista que la religión moral es la única plenamente universal, ya que es la que guía la buena conducta de todos los seres humanos, sin distinciones de razas, etnias, sexos, etc.

SEGUNDA PARTE: ANTROPOLOGÍA DE LA RELIGIÓN

80

VII. La Iglesia universal y las Iglesias particulares



Según Kant, existe una Iglesia universal que tiene carácter moral y se funda sobre la fe religiosa pura, es decir, una fe racional; además, existen las Iglesias particulares cuyos principios de conducta adoptan la forma de una fe estatutaria. Por lo mismo, puede decirse que «hay varias Iglesias y creencias, no pudiendo afirmarse, en cambio, que haya varias religiones» (Kant, 1793 :18). Así pues, la radical diferencia que existe entre ambas es que las segundas sirven de medios para la consecución de la Iglesia universal, fundada en la moralidad y la fe racional pura.

Cualquiera de estas iglesias estatutarias, entre las que se encuentra también el cristianismo, serían entendidas como un medio provisional para llegar un día a la religión moral pura, que prescinde de los dogmas. En consecuencia, si tomamos como ejemplo el cristianismo, ya que Kant lo concibe como la Iglesia particular que más se ha acercado en sus principios rectores a la Iglesia universal, vemos que una Iglesia particular vale como recurso que ayuda al cumplimiento de la moral. El problema reside en el momento en que dicha iglesia quiere constituirse en un fin en sí misma, dando lugar a la superstición (Quintana Cabanas, 1989: 18). Es decir, cuando las iglesias estatutarias promueven prácticas que se desvían de la moral y la razón, derivan en falso culto que pueden provocar fanatismo e intolerancia religiosa entre los creyentes, cualidades que atentan contra la consecución de la paz en el mundo, hecho que debe ser el fin último de toda religión.

Para Kant, la auténtica religión se reduce a los límites de la razón (Cabedo, 1997: 46), y es que la verdadera religión no debe encerrar otra cosa que leyes morales. Porque ésta nos ha de llevar al conocimiento de todos los deberes morales del ser humano como mandamientos divinos (Kant, 1793: 129). Es decir, la divinidad está fundamentada en la razón y su ejercicio, partir del principio inverso supone partir de la idea de Dios para fundamentar la moral, y esto es inaceptable desde un punto de vista racional. Por tanto, el recurso a la divinidad tiene como objetivo «la potenciación del progreso moral» (Cabedo, 1997: 47) y no debe concebirse de un modo distinto a éste. Como acabamos de comentar, Kant reconoce que el cristianismo y otras religiones han contribuido a lo largo de la historia a mantener el orden moral, sin embargo, esto ha ocurrido en tanto en cuanto se han hecho cargo de la responsabilidad moral de las personas. En el mismo momento en que se ha dejado de lado la responsabilidad moral, se ha caído en la superstición cultural dando lugar a enfrentamientos y guerras de religión.

Por otra parte, cabe tener en cuenta que una religión de la razón necesita doctores, porque si se deja a la razón para que cada individuo la siga según sus propias consideraciones, no se podría llegar nunca a la facticidad de una Iglesia como asociación universal de todos los seres

humanos. Por tanto, las leyes cognoscibles por la propia razón deben ir revestidas de ciertas disposiciones estatutarias con autoridad, o como Kant diría, con prestigio legislativo. No obstante, no hay que olvidar que no es la observancia de los deberes eclesiásticos externos estatutarios los que pueden hacer al ser humano agradable a Dios, sino únicamente la actitud moral pura del corazón. Dichos deberes serían los siguientes: cumple tu deber no teniendo otro móvil que no sea la estima inmediata del mismo; ama a Dios y ama a tu prójimo como a ti mismo. En cuanto a las recompensas por haber cumplido con nuestro deber en este mundo, diremos que aquellos que cumplieron por la esperanza de la recompensa, recibirán por lo mismo una recompensa diferente que aquellos que hacen el deber por razón de sí mismo.

Por último, cabe destacar que en la paz radica el «bien supremo de la Humanidad» (Cabedo, 1997: 36), por esta razón los esfuerzos desencadenados desde las Iglesias particulares deben ir encaminados a su consecución. La voz de la razón es la que determina el estado de paz como el bien supremo para la Humanidad, en esta línea, Kant propone una especie de alianza donde un pueblo ilustrado, autoproclamado en república, pueda dar ejemplo a los demás pueblos y cesen las disputas. Así pues, se sostiene que «deben ser abolidos todos los planteamientos que incluyan carácter predominantemente amoral o inmoral» (Cabedo, 1997: 37), lo que quiere decir: todas las iglesias particulares cuyos dogmas se basen en el falso culto y la superstición.

7.1 El peligro del falso culto

Cuando hablamos del falso culto que se da dentro de las Iglesias particulares, se debe tener en cuenta el antropomorfismo del Ser Superior como algo sumamente peligroso en lo que respecta a nuestras relaciones prácticas con la voluntad divina y a nuestra moralidad. Y esto es así porque cuando antropomorfizamos la figura de Dios o de su descendiente directo en una persona concreta, corremos el riesgo de representarnos a Dios como aquel del que esperamos que perdone todos nuestros pecados, o aquel al que nos será más fácil complacer. En este orden, el falso culto da comienzo cuando el propio hombre no se percata de que «para pertenecer al reino de Dios le basta con llevar a cabo una conducta moral pura y cree que servir a Dios es tributarle un culto» (Kant, 1793: 16). Sin embargo, aquello que más acerca al individuo a un Ser Superior es la conducta que sale de su interior no motivada por fines externos, sino por razón del propio deber racional. Así pues, la idea de que el sujeto puede hacerse agradable a una deidad a través de ciertas prácticas como la oración, los rituales o la creación de templos no hace más que acrecentar las diferencias entre creencias y promover así los odios e incomprensiones entre los seres humanos. Y es que «no hay que tributar a Dios un culto externo ritual, pues Dios nada puede recibir de nosotros» (Quintana Cabanas, 1989:11), somos nosotros los que podemos recibir de él las guías para actuar conforme al

deber moral. Así, el punto de partida no está en lo que Dios ha hecho por nosotros sino en lo que nosotros hemos de hacer por Dios.

Por otra parte, los sacrificios han sido históricamente la mayor forma de expiar los propios pecados y rendir culto a Dios. No obstante, al igual que otros rituales, resultan ser un engaño de gran envergadura al intentar aproximarnos a Dios, ya que «todo cuanto el hombre cree poder hacer aun, además de observar una buena conducta, para hacerse agradable a Dios es mero delirio religioso y falso culto de Dios» (Kant, 1793: 174). Así pues, atendiendo a la deficiencia moral con que nace todo ser humano, aquél que actúe con auténtica entrega a la práctica conforme el deber, podrá esperar con tranquilidad que la suprema sabiduría habrá suplido de algún modo lo que él no ha podido hacer. Sin embargo, aquél que no ha actuado en base al deber y se dedica a la aceptación, la confesión y la glorificación de todo lo que ha sido objeto de revelación, cae en el falso culto a Dios y no puede esperar haber alcanzado un nivel óptimo de moralidad en sus acciones. En este aspecto, la oración es una actividad nula si su objetivo reside en acceder a la divinidad mediante un acto que en sí no consiste más que en la expresión de deseos y pretensiones del mismo individuo. Pero si se encamina a estimular al grupo de creyentes para poder traducir en la realidad, entre todos, la práctica moral, puede resultar de gran provecho para la Humanidad. A pesar de esto, inicialmente, el culto y la oración carecen de sentido si son concebidos como actos externos al ser humano provocado por motivos no morales.

Por otro lado, los milagros son algo común en el devenir de la fe estatutaria. Aunque los seres humanos creen teóricamente en ellos, en la práctica no los admiten. En esta línea, los milagros serían «acontecimientos ocurridos en el mundo en los cuales las leyes que rigen los efectos derivados de las causas nos son absolutamente desconocidas» (Kant, 1793: 97). Existen dos tipos, los demoníacos y los divinos, los primeros son los que resultan más incompatibles con el uso de nuestra razón. Además, se ha de hacer mención a los misterios, como algo sagrado que cada individuo en particular puede sin duda conocer, pero no darlo a conocer públicamente, este es, comunicarlo universalmente (Kant, 1793: 145). Es imposible determinar *a priori* si existen o no los misterios, por eso hemos de tener en cuenta que la religión moral universal es una religión sin misterios. Los únicos misterios que podemos admitir desde las teorías de Kant, son tres: «la vocación a formar una comunidad humana moral, la satisfacción por las propias culpas mediante unos méritos ajenos y la predestinación» (Quintana Cabanas, 1989: 11).

Si se considera que la fe estatutaria es esencial al culto divino, si se hace de ésta la condición principal de que Dios pueda complacerse es un delirio religioso, existen riesgos de caer en falso culto (Kant, 1793: 171), una pretendida manera de adorar a Dios con la cual se procede de un modo contrario al auténtico culto que ese mismo ser superior exige como idea regulativa. En resumen, «piensa Kant que la confianza en obtener fácilmente el perdón de las propias culpas contando con el recurso a unos méritos ajenos o a ciertos ritos viene a facilitar o provocar los vicios y las

malas obras» (Quintana Cabanas, 1989: 15). Esto deriva en el falso culto y la superstición, ya que hace creer a los seres humanos que uno puede acercarse a Dios o incluso hacérsele agradable mediante la práctica de ciertos ritos. Porque la religiosidad no es algo externo al individuo, sino que supone comprometerse voluntariamente desde la libertad a recorrer el camino de la moralidad.

VIII. El cristianismo: un ejemplo de fe estatutaria

En sus escritos, Kant nos habla sobre todo del judaísmo y el cristianismo. En cuanto al primero se refiere, el filósofo señala que la fe judaica no puede ser identificada con la fe eclesiástica porque no es propiamente una religión, «sino la simple asociación de una multitud de personas que, por pertenecer a un mismo linaje especial, vinieron a formar una comunidad pública regida por leyes puramente políticas» (Kant, 1793: 133). Es decir, con el judaísmo se formó una comunidad política y no una comunidad moral, ya que la fe religiosa nunca fue un elemento constitutivo de la legislación judaica.

En esta línea, el cristianismo nació a partir de la doctrina judaica, pero de un judaísmo que ya se había mezclado con la fe religiosa a consecuencia de las doctrinas morales que se habían introducido en él. Aún así, debemos destacar una diferencia entre ambas, y es que como fe histórica, se encuentran basadas en libros, algo que requiere para su garantía un público erudito que pueda leer o controlar dichos escritos para hacérselos llegar a los creyentes. Sin embargo, desde el nacimiento del cristianismo hasta el momento en que constituyó ya de por sí un público erudito, dicha religión tiene un periodo oscuro. Ejemplo de esto son «las exaltaciones místicas en la vida de los eremitas y de los monjes, junto a la ponderación de la santidad del celibato y cómo unos pretendidos milagros relacionados con lo anterior oprimieron al pueblo, bajo una ciega superstición, con pesadas cadenas» (Kant, 1793: 138). Por tanto, a pesar de que el filósofo reconoce en el cristianismo una fe eclesiástica que promueve la transición hacia la verdadera Iglesia universal basada en la fe moral, también sabe reconocer que existen en sus orígenes épocas oscuras de falso culto.

A pesar de lo comentado anteriormente, el cristianismo fue la primera doctrina de fe en establecer la fe racional y moral de forma pública alrededor de todo el mundo. Así pues, debemos tener en cuenta que como Iglesia particular que camina hacia la universal, deberá tener deberes índole estatutaria y racional. El riesgo recae en la comprensión de la Escritura como revelación, es decir, los eruditos son los que comprenden la Escritura (los clérigos), pero puede ocurrir que estos lleven tras suyo una masa de ignorantes que no lleguen a comprenderlas, estos deben garantizar que mediante el honrar la razón humana universal como el principio que debe imperar en la religión natural, la doctrina revelada cultivada será un simple medio para hacer asequible a los ignorantes dicha creencia.

En esta línea, la diferencia entre judaísmo y cristianismo en cuanto a la interpretación de la Sagrada Escritura estriba en que en el segundo, la doctrina es concebida como salida directamente de la boca del Primer Maestro en forma de una religión no estatutaria sino moral y al hallarse así íntimamente vinculada con la razón, gracias a ésta pudo propagarse por sí misma con la mayor seguridad. A partir de la figura del Maestro del Evangelio, se hizo visible la dignidad de ser ciudadanos de un Estado divino, al mismo tiempo que se les preparó para que estuvieran dispuestos a las mayores tribulaciones y sacrificios. En este aspecto, la aparición del Anticristo junto al anuncio de la proximidad del fin del mundo pueden «cobrar ante la razón una significación simbólica, y dicha proximidad, concebida como un acontecimiento imprevisible de antemano, expresa muy bien la necesidad de estar siempre preparados para ella» (Kant, 1793: 143). Y es que una religión como el cristianismo, siempre expuesta a las continuas arbitrariedades de los intérpretes adopta dos principios para caminar hacia la verdadera religión moral.

El primero es una gran discreción en referencia a la actitud con respecto a las revelaciones. El segundo, insta a que la historia sagrada sea siempre enseñada y explicada como refiriéndose a lo moral, porque la verdadera religión ha de centrarse en aquello que debemos hacer nosotros para hacernos merecedores de Dios, y no al revés. Kant no niega la posibilidad interna de una revelación, lo que dice es que el hombre no estaría en grado de poder entenderla como tal. Por eso si existe un documento como la Biblia que ha ejercido y ejerce una gran influencia sobre el género humano, y que se remite a una revelación de Dios en la historia, tendremos que interpretarle desde una perspectiva racional. El criterio supremo para la interpretación de los textos sagrados será entonces, el mismo que el fin de toda religión de razón que consiste en «la mejoría moral del hombre» (Sánchez Zermeño, 2004: 7).

En conclusión, toda religión, incluso aquella que es revelada, debe tener también principios de la religión natural, ya que sólo mediante la razón puede introducirse la revelación en el concepto de una religión (Kant, 1793: 160). Así pues, consideraremos a una religión revelada como una religión natural y al mismo tiempo erudita.

IX. Una comunidad pública moral



El ser humano se encuentra a lo largo de su vida en continua lucha contra el mal para poder llegar a ser verdaderamente libre. Sin embargo, es en su convivencia con otros seres humanos cuando mayor riesgo corre de corromper su conducta y caer en malas costumbres. Por esta razón, «el principio del bien no es alcanzable de otro modo que con el establecimiento de una sociedad regida por leyes de la virtud y fundada para las mismas» (Kant, 1793: 102). Fundar una comunidad pública moral regida por leyes morales constituye lograr una fuerza unificada para los seres humanos, para poder resistir a las acometidas del principio del mal. Pero esta es una empresa que parece quedar grande a la sabiduría que pueda hallarse en el individuo, debe ser Dios mismo quien sea el autor de su propio reino. Los seres humanos, serían en todo caso, los autores de su organización y administración. Así pues, la religión de la pura razón tendrá como ministros suyos a todos aquellos que piensen el bien.

Una comunidad pública moral tiene que ver con el ideal de conjunto de todas las personas, una comunidad que permite al sujeto salir de su estado de naturaleza moral, donde se haya constantemente asediado por el mal y pasar a un estado político-civil. Porque el ser humano, como tal, tiene un deber con el género humano, un deber que presupone la idea de un ser moral superior que hará que las fuerzas de por sí insuficientes de los individuos lleguen a unirse en un resultado común (Kant, 1793: 106). El hecho de formar una comunidad pública de personas permite una conciencia de que «el bien moral supremo no llega a lograrse por el solo esfuerzo de la persona individual en pro de su propia perfección moral, sino que exige la unión de todas las personas formando un conjunto que tienda a este mismo objetivo» (Quintana Cabanas, 1989:17). Se crea así lo que será un pueblo de Dios guiado por leyes morales.

Se debe diferenciar entre comunidad jurídica y comunidad moral. En la primera, el pueblo es su legislador propio, con lo que se compatibiliza la libertad de todos con la de cada uno, mientras que en una comunidad moral se fomentan las leyes de la moralidad más que la legalidad de los actos, la forma no importa tanto como el contenido de los actos. En esta línea, la verdadera iglesia visible es aquella que representa el reino moral de Dios sobre la tierra, en cuanto éste se hace posible tratándose de seres humanos (Kant, 1793: 109). Para construir una verdadera iglesia, ésta se debe basar en la universalidad, la cualidad (asociarse en base a unos móviles morales), la relación bajo el principio de libertad conformando una república y la inmutabilidad de su constitución.

La dificultad de llegar a conformar una comunidad pública moral está en el reconocimiento de que lo único que Dios exige a sus súbditos es que lleven a cabo una conducta moralmente buena, sin embargo, los seres humanos tardan en convencerse de esto, y llevan a cabo las acciones por

cuestión de forma (leyes) y no de contenido (móviles morales). Y esto puede provocar que tardemos más en llegar a esa creación de la comunidad moral, una de las claves se encuentra en que «toda religión consiste en que consideremos a Dios como el legislador a quien todos han de venerar» (Kant, 1793: 112). El principal error reside en saber cuál es la forma verdadera en la que Dios desea ser honrado, los seres humanos suelen errar y no ven que es sólo con el entero cumplimiento de la moral, del deber por el deber, la única forma con la que puede honrar a un Ser Superior.

En esta línea, la idea de la creación de una comunidad pública moral, cuyo camino vendrá marcado por la religión universal, es decir, por la puesta en práctica por parte de los seres humanos de su principio moral; está estrechamente relacionada con la paz perpetua como fin último de la Humanidad. No podemos acabar pues, sin señalar que para Kant «el desarrollo constante de la libertad de la Humanidad adquiere significado empírico en el desarrollo de la legalidad, que ha de trascender los límites de los Estados para acabar extendiéndose en las relaciones interestatales de los pueblos hasta formar una sociedad cosmopolita» (Gil, 2007: 8).

X. Conclusiones

Como se ha visto a lo largo de todo el escrito, para Kant existe en el ser humano una inclinación al mal y otra al bien, sin embargo, no es esta cualidad en sí misma la que convierte al individuo en bueno o malo sino el decidir libremente si convierte en su máxima el principio del mal o el del bien. La cuestión es que existe en la especie humana una debilidad que hace que se acabe convirtiendo al mal en la máxima de nuestras acciones. Dicha deficiencia promueve en nosotros el deseo de mejoramiento que el nacimiento de la religión para guiarnos en nuestra mejora moral. Porque es la creencia eclesiástica lo que contribuye al cumplimiento de los deberes humanos como si fuesen mandamientos divinos.

Por otra parte, si el concepto de Dios «surge sólo de la necesidad de la razón de pensar como posibles las leyes morales, entonces la religión, fundada en la creencia resultante sólo podrá ser una única, que es moral» (Sánchez Zermeño, 2004: 6). Sólo la religión moral puede presentar la pretensión de universalidad, ya que las Iglesias particulares no pueden conseguirlo. Con lo que no nos debe interesar tanto saber lo que es Dios en sí mismo como lo que es para nosotros en calidad de seres morales. A partir de las Escrituras Sagradas o más bien, de sus lecturas e interpretaciones llevadas a cabo por eruditos, el ser humano fija leyes cuyo contenido ayuda a hacer mejores a los seres humanos. Aunque cabe tener en cuenta el hecho de que sólo la fe religiosa pura fundada enteramente en la razón terminará en ser la iglesia inmutable.

En resumen, «sólo hay una religión valedora para todos los seres humanos y todos los pueblos, es decir, la religión de la razón moral» (Kant, 367), religión que «preconiza el advenimiento de un estado de paz perpetua fundada en una confederación de pueblos en forma de república cosmopolita» (Kant, 1793: 50).

XI. Bibliografía

- ARAMAYO, R.R. (2001a): «Kant y la Ilustración», *Isegoría*, 25, Instituto de Filosofía del CSIC, Madrid, pp.293-309.
- (2001b): *Immanuel Kant*, Grupo EDAF, Ediciones Algaba, Madrid.
- CABEDO, S. (1997): «Religión y paz en Kant», en MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (eds.): *Kant: La paz perpetua, doscientos años después*, NAU Llibres, Valencia, pp. 45-51.
- GIL, J. (2009): «Un aporte a la filosofía política desde la ética de Ludwig Feuerbach», en VV.AA.: *Presente, pasado y futuro de la democracia*, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 213-220.
- (2007): «Aproximación antropológica a la filosofía de la Historia en Kant», *Fòrum de Recerca*, 12, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.
- HOTTOIS, G. (1999): *Historia de la filosofía: del Renacimiento a la Postmodernidad*, Cátedra, Madrid.
- KANT, I. (1795): *Sobre la paz perpetua*, Alianza, Madrid, 2006.
- (1793): *La religión dentro de los límites de la sola razón*, PPU, Barcelona, 1989.
- (1785): *Fundamentación metafísica de las costumbres*, Encuentro, Marid, 2003.
- (1784): *¿Qué es la Ilustración?*, Alianza, Madrid, 2007.
- FEUERBACH, L. (1841): *La esencia del cristianismo*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1975.
- PÉREZ QUINTANA, A. (1999): «Una disposición natural al bien», en ARAMAYO, R. y F. ONCINA (comp.): *Ética y antropología: un dilema kantiano*, Ed. Comares, Granada, pp.91-124.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1989): «Introducción» en KANT, I.: *La religión dentro de los límites de la sola razón* (1793), PPU, Barcelona, pp.5-19.
- REVERTER BAÑÓN, S. (1996): *Teoría filosófica de Europa*, Nau Llibres, Valencia.
- SÁNCHEZ ZERMEÑO, J. (2004): «Notas sobre ética y religión en la filosofía de Kant», *Revista Digital Universitaria*, vol. 5, nº 11, DGSCA-UNAM, México.
- SANTIAGO OROPEZA, T. (2004): «Kant y su proyecto de una paz perpetua», *Revista Digital Universitaria*, vol. 5, 11, DGSCA-UNAM, México.

El giro copernicano de la diplomacia: un enfoque desde la tratadística del Renacimiento

Antonio López Amores
antonio.lopezamores@gmail.com



I. Resumen

A lo largo de los siglos XV y XVI se produjo el cambio de paradigma que provocó una notable transformación en el modo de ver el arte de la negociación entre estados que perduraría hasta nuestros días: el nacimiento de la diplomacia permanente.

En el presente trabajo exploraremos esta evolución, ahondando en sus causas y consecuencias, vistas como un *continuum*. Así, trataremos este tema desde un prisma teórico y práctico, que nos ayudará a valorar un proceso que se integra en el desarrollo más fundamental del Estado Moderno. Abordaremos igualmente el análisis de los tratados que se consagrarían como clásicos y las dos principales corrientes de pensamiento en las que pueden ser encuadrados: una basada en el humanismo, la otra en torno a la maquiavélica «razón de Estado». Mediante la profundización en ambas tradiciones veremos también cómo y por qué fundamentan el nuevo fenómeno de la diplomacia permanente.

Por último, y con tal de mostrar con mayor detalle las repercusiones de estos cambios sobre los propios agentes diplomáticos, realizaremos una prospección del cargo y oficio del embajador, profundizando en sus características generales y tipologías.

Palabras clave: diplomacia, embajador, tratados, Italia, Renacimiento, Estado, élites.

II. Introducción y Objetivos

Parece natural, desde un punto de vista antropológico, que las etapas de fuerte evolución y cambio atraigan la atención del estudio y del análisis. En un ámbito tan decisivo como es el de las relaciones entre Estados, conocer el origen del sistema actual resulta especialmente atractivo y, a su vez, profundizar en las circunstancias que colaboraron en su nacimiento se muestra inevitable para aquél interesado en la historia moderna.

Por tanto, a lo largo de las siguientes páginas vamos a tratar de satisfacer ese natural interés sobre la diplomacia moderna, sobre su nacimiento y las causas y consecuencias de su implantación. Siendo conscientes de las limitaciones de alcance y espacio, abordaremos desde un punto de vista teórico y práctico los diferentes estadios que atravesó el cargo diplomático, hasta llegar a su integración en el Estado Moderno a finales del siglo xvi. Nuestra intención ulterior es, al final del documento, haber conseguido una imagen global del fenómeno, de modo que cimente las bases que en un futuro podrían servir para elaborar nuevas indagaciones, a poder ser, más intensivas y de mayor calado.

Con tal objetivo en mente, hemos dividido el trabajo en dos secciones diferenciadas. En *Génesis y diáspora de la diplomacia permanente* acudiremos a los hechos históricos estudiados —siempre de la mano de investigaciones ya realizadas— con tal de explorar con detalle el cambio que se produjo a lo largo del siglo xv y por el cual la representación

diplomática rompería con una tradición secular para adoptar un nuevo modelo que, dados su utilidad y pragmatismo, se consagraría como definitivo hasta nuestros días. A lo largo de *El modelo del diplomático: del humanismo a la «razón de Estado»* nos centraremos en el marco ideológico que acompañó a los sucesos expuestos en el apartado anterior. Así, exploraremos los tratados escritos por los principales sustentadores de dos corrientes de pensamiento político y diplomático: los humanistas, con su ética fundamentada sobre la filosofía clásica; y los defensores de la «razón de Estado», con su característico enfoque pragmático. Por último, y a modo de conclusión, incluiremos unas reflexiones sobre las posibles concomitancias de la teoría expuesta respecto a las diferentes realidades dadas hacia el final de período abarcado.

III. Material y método

Sabedores de que los márgenes que engloban una labor como la que hemos realizado son considerablemente estrechos, hemos optado por acotar nuestros estudios, de forma que, gracias a la concreción, resulten más coherentes y menos difuminados. Así, desde un prisma espacial y geográfico, y debido a que este nuevo sistema diplomático tiene su origen en Italia, nos orientamos hacia esta región, de modo que puedan vislumbrarse entre uno y otro apartado las diferencias más notables, por pertenecer a una misma unidad mediterránea. Por otro lado, hemos cercado el intervalo cronológico alrededor del siglo xvi. De esta manera, ha estado en nuestras manos recorrer desde los primeros pasos del fenómeno hasta sus últimas fases de evolución en el seno del nuevo paradigma que supuso el Estado Moderno.

Para llevar a buen puerto los objetivos planteados, nos hemos nutrido de cuatro grandes grupos de trabajos realizados hasta la fecha, de los cuales hemos tratado de extraer la información concerniente al tema aquí abordado, por no ser totalmente coincidentes con el mismo. Entre estas cuatro agrupaciones —donde cada una constituye su propia amalgama de libros, publicaciones y artículos— podemos encontrar: dos de ellas desarrolladas principalmente por investigadores españoles que consisten, por un lado, en los análisis y estudios realizados que se centran en la diplomacia y aspectos relacionados y, por otro lado, aquéllos otros que tratan las complicadas relaciones nobiliarias existentes, principalmente en la península italiana, en el momento de la eclosión y desarrollo de la diplomacia permanente. Como resulta evidente, las otras dos agrupaciones que nos quedan por explicitar coinciden con la vertiente italiana de los estudios realizados en los dos temas mencionados. De este modo, hemos dispuesto de investigaciones tanto españolas como italianas sobre política, diplomacia y élites.

Además, fruto de la labor historiográfica que hemos realizado, se incorporan al *corpus* de trabajos históricos incluidos algunos volúmenes

recientes, que muestran los resultados de las últimas investigaciones llevadas a cabo. Finalmente, la vertebración de todos estos campos de saber histórico se la debemos a grandes conocedores de la historia de la diplomacia, cuyas páginas se han mostrado vitales a la hora de redactar el trabajo. Nos referimos principalmente al arquetipo de los manuales de diplomacia, Garrett Mattingly (1970): *La Diplomacia del Renacimiento*, por tratarse de una obra que, pese a haberse elaborado a mediados del siglo pasado, sigue siendo irremplazable.

Por último, dado que nuestra mirada se centra sobre los siglos xv y xvi principalmente, creemos necesario estudiar algunos de los elementos clave de la tratadística de este tiempo, examinando las páginas de Castiglione, Vera y Maquiavelo¹. El trabajo planteado requiere del análisis de estos tratados, por ser los principales productos de un tiempo en el que fueron escritos por los propios embajadores para sus coetáneos.

IV. Génesis y diáspora de la diplomacia permanente

La diplomacia, entendida como negociación entre dos o más partes poseedoras de poder político, remonta su origen hasta prácticamente los primeros años de existencia de los reinos e imperios más antiguos. Desde tan vetusto génesis, y hasta la llegada de los siglos xv y xvi, su carácter sería concreto y finito. Concreto, porque las empresas diplomáticas tenían una misión claramente definida que debía lograrse, tales como la firma de un tratado de paz, una alianza, acuerdos de no agresión, enlaces comerciales, rescate de prisioneros y un largo etcétera. Finito, debido a que apenas la tarea encomendada había sido cumplida o fracasada, la comitiva que había sido enviada para realizar las negociaciones debía regresar y dar parte a su entidad de origen. En otras palabras: «Una embajada era precisamente una misión que se agotaba en sí misma; no había ni residencia ni duración» (Ochoa Brun, 2002: 44). Así pues, como ya hemos mencionado, a lo largo de los años del *Quattrocento* y *Cinquecento* se gestaría el nuevo modelo diplomático que, tras su eclosión y diáspora, se convertiría en el sistema de negociación *de facto* de los estados modernos y contemporáneos.

Para comprender a la perfección el nacimiento de este nuevo sistema es imperativo analizar en profundidad el escenario que acogió esta transformación: la Italia del siglo xv. Sin duda se trata de una etapa que ha atraído considerablemente la atención de los estudios históricos y sobre la que se han vertido ríos de tinta. Nosotros nos centraremos aquí en aquellos factores de este tumultuoso período que presentan concomitancias directas con la forja de la nueva diplomacia permanente.

Para cuando Italia entraba en los años del siglo xiv se había ido contemplando una serie de procesos que comenzarían a coadyuvar para

¹ Todas las grandes obras consultadas han sido consideradas como fuentes impresas. Los libros a los que hemos accedido han sido editados en la época que nos ocupa (siglos xvi-xvii), salvo el caso de Maquiavelo, cuyos libros son de una edición contemporánea.

crear el caldo de cultivo necesario en el que la diplomacia con residencia diese brote casi un siglo más tarde. De entre todos los agentes que se implicaron en este desarrollo, el que parece de mayor relevancia —por permitir la manifestación de otros muchos posteriores— es la constante erosión de legitimidad y poder que venían sufriendo imperio y papado desde antiguo. De este modo, surgieron a lo largo y ancho del norte de la península una miríada de estados —principados y repúblicas— que pudieron afianzar su poder y establecerse sin riesgo a colapsar o ser anexionados por otro. Mientras, se iniciaron una serie de pugnas por la hegemonía que, dado el fuerte equilibrio que se daba entre estos territorios, se prolongaron durante los siglos xiv y xv sin un vencedor claro. En este contexto de alianzas y enemigos cambiantes, *condottieri* y príncipes, cada uno de los estados buscó el método con el que mantener su estabilidad y sobrevivir a la próxima crisis.

Uno de los caminos que fueron hallados con tal fin fue la diplomacia permanente, como puede resultar razonable: los embajadores residentes proporcionaban un flujo de información constante, tanto de mensajes oficiales como de rumorología; garantizaban un canal de negociación abierto en todo momento, incluso en las peores situaciones, cuando más necesaria era la diplomacia; y permitían ampliar la red de influencia y control, favoreciendo el entramado de relaciones que caracterizaron a la Italia de estos siglos (Ochoa Brun, 2002: 75).

Los agentes semioficiales con cierto carácter permanente habían comenzado a circular por Italia en los turbulentos años en los que Francesco Sforza comenzó su recorrido en el arquetípico camino del *condottiero*: el de un individuo excepcional que «era capaz de fundar su propia fortuna y conseguir un *estado* propio gracias a las armas» (Serio, 2010: 84). Y fue éste mismo personaje, futuro duque de Milán, el que en su momento de mayor necesidad —cuando el papa, el último de los Visconti y el señor de Rimini se aliaron en su contra— comenzó a hacer un uso más intensivo de la diplomacia mediante los agentes residentes. El primero de ellos según la historiografía tradicional, al menos desde 1894, sería Nicodemo Tranchedini da Pontremoli (ca. 1411-1481): enviado residente a Florencia, aliada natural junto con la *Serenissima*, de Sforza. Aunque todavía se pone en duda que Tranchedini sea el primero en ejercer estas funciones —al fin y al cabo, cuando fue enviado, el *condottiero* no era todavía duque y, por lo tanto, carecía de ese respaldo político totalmente capital— lo que parece patente es que el fenómeno de la diplomacia permanente había germinado y no haría sino extenderse (McClanahan, 1989: 25-43).

Los intercambios se suceden con celeridad: apenas Sforza accede al poder, Florencia envía su residente; cinco años más tarde, el nuevo duque de Milán se hace representar en Nápoles; entre 1457 y 1500 Venecia extiende unas notables redes diplomáticas por Nápoles, Milán, la Santa Sede, Constantinopla, Borgoña, el Emperador, los Reyes Católicos, Londres y París (Ballesteros, 1995:48). Los intercambios en los primeros años de la década de los cincuenta implican una cantidad apabullante de estados

italianos a lo largo y ancho del *bel paese*: de Génova a Bolonia, de Saboya a Nápoles (Mattingly, 1970: 148-149). La nueva era de la representación moderna, la diplomacia permanente y los agentes residentes había llegado.

Es necesario ahora ampliar nuestro marco de análisis más allá de Italia, pues las repercusiones en el exterior no se hicieron esperar, sobre todo cuando la política europea se orientaba hacia el Mediterráneo y, concretamente, la península apenina. Consecuencia directa de estos factores fue el hecho de que los monarcas de los grandes estados europeos comenzasen a hacer uso de los enviados residentes, siendo el primero de ellos Fernando II de Aragón.

La Corona de Aragón venía desarrollando desde hacía mucho una política exterior con las miras centradas en Italia² y, a su vez, dotada de un mecanismo diplomático considerablemente desarrollado. Ya el mismo Jaime II desplegó sus representantes por el Mediterráneo y recibió a otros tantos, dados sus intereses en Sicilia, Córcega y Cerdeña y su constante necesidad de negociación con el papado. No en vano estudiosos como Finke sostuvieron que los procuradores enviados por este monarca a Roma desempeñaron funciones propias de los futuros residentes (Hinojosa, 2006: 110-112).

Otro rey aragonés que destaca por sus contactos hacia el *Mare Nostrum* es Alfonso V el Magnánimo. Su interés, no sólo como rey de Aragón sino también como rey de Nápoles influyó sobremanera en este aspecto, pues elaboró un sistema que contenía gran cantidad de factores propios de la etapa moderna con un alto número de agentes y embajadas distribuidos por Italia (Ochoa Brun, 2002: 55). Muestra de la predisposición aragonesa a la diplomacia es que el hijo ilegítimo del Magnánimo, Ferrante I de Nápoles, llevó a este reino a la cabeza de la red diplomática italiana: entre otra gran cantidad de actuaciones, fue el primero en destacar una embajada permanente en Borgoña, hacia el año 1470 (Cappelli, 2010: 1147-1150).

Sin embargo, la mayoría de los especialistas de esta corriente historiográfica parece coincidir en que fue Fernando el Católico el que desarrolló el sistema de embajadas y residentes de sus días y lo llevó hasta sus últimas consecuencias, actualizándolo. Es el primer monarca de un Estado europeo fuera de Italia en establecer delegaciones permanentes: primero en Roma, pronto en Londres, Venecia, el Imperio, Portugal y Francia (Ballesteros, 1995: 50-51). No sólo trató de establecer más puntos en su red de control, sino que los dotó de un sistema articulado y, en parte, oficializado. La monumental labor que llevó a cabo implantaría un sistema que heredaron sus sucesores y que les sirvió a su vez para moverse por el complicado escenario político de la Europa del momento. Las razones que

² Una excelente profundización histórica sobre los constantes intereses y extensiones que la Corona de Aragón venía manifestando en Nápoles, Córcega, Cerdeña y Sicilia desde el siglo XIII se puede hallar en GALASSO, GIUSEPPE (2006): «Los territorios italianos», en BELENGUER CEBRIÀ, ERNEST Y FELIPE V. GARÍN LLOMBART (coord.): *La Corona de Aragón: siglos XII-XVIII*, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, pp. 129-140.

impulsaron tal efervescencia diplomática fueron, sin duda, originadas por la necesidad: la importancia de la política italiana para los planes de Fernando gravitaba en torno a Roma, «plaza del mundo», y las maniobras entre las cortes europeas resultaron, del mismo modo, de una importancia capital (Visceglia, 2004: 160).

Con la llegada de los Austrias³ la necesidad acuciante que impuso un modelo de negociación activo y constante se diluyó, de forma que el emperador mantuvo el sistema heredado y dejó en manos de su principal asesor, Gattinara, el manejo de los asuntos exteriores, estableciendo cierta diferenciación entre el área italiana y gala (Mattingly, 1970: 295-299). Su hijo y sucesor, fiel al carácter con el que se le ha identificado historiográficamente, empleó mucho esfuerzo en aunar y controlar el curso de las negociaciones diplomáticas e incrementó notablemente los servicios de espionaje asociados (Carnicer y Marcos, 2005).

El fenómeno se extendió rápidamente y hacia finales del siglo xvi la diplomacia europea ya había mutado definitivamente hacia la permanencia y residencia. Sin embargo, cabe plantearse cuáles fueron las condiciones que permitieron la expansión del nuevo sistema en relación con aquéllas que lo habían permitido en Italia. En el caso de la península, resulta obvio que fue la ya mencionada fragmentación política la que favoreció el desarrollo de nuevas herramientas de negociación. No obstante, con tal de extrapolar el contexto italiano del xv al europeo del xvi, trataremos a continuación de esbozar las condiciones que llevaron a esta atomización del panorama italiano.

Para estudiosos como Mattingly, el principal agente de discordia se conforma a medida que alguno de los elementos de un conjunto mayor, en un estadio inicial de cierto equilibrio entre ellos, comienza a aumentar su poder e influencia. Así, se provocó un efecto de polarización de fuerzas cuyo principal instigador, para este autor, fue el Milán de Sforza. No obstante, otros estudios (Visceglia, 2004: 160) señalan a la Santa Sede como principal causante de una desunión y conflicto aún mayores; es decir, de acuerdo con estas teorías, esta institución habría sembrado el germen de las futuras guerras de Italia. De hecho, el principal creador de la moderna teoría política, Nicolás Maquiavelo, afirmó en sus *Discursos sobre la primera década de Tito Livio*:

No habiendo sido, pues, la Iglesia tan poderosa como para ocupar Italia, y no habiendo permitido que otro la ocupe, ha sido causa de que ésta no haya podido reunirse bajo un único jefe, sino que está repartida entre numerosos príncipes y señores, de lo que nace tanta desunión y debilidad, que la han conducido a ser una presa no sólo para los poderosos bárbaros, sino para cualquiera que la asalte. Y eso nosotros, los italianos, se lo debemos a la Iglesia tan sólo ([1531] 2012: 74).

³ Para realizar una prospección más intensa en la gestión diplomática de los dos primeros monarcas de esta dinastía, véase la obra de OCHOA BRUN, MIGUEL-ÁNGEL (2003): *Historia de la Diplomacia Española*, Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid, volúmenes V y VI.

Así pues, extrayéndose las conclusiones de esta afirmación, tanto el Ducado de Milán —por el auge político, polarizante, que experimentó— como el papado —por su constante negociación en el equilibrio de poderes— pueden recibir parte de la responsabilidad de la coyuntura italiana de finales del siglo xv. No es descabellado, entonces, preguntarse si la imagen de Europa de los siglos posteriores se corresponde, en algún nivel, con la italiana. De hecho, el Ducado de Milán continuaría presentando una razón de discordia para las potencias europeas hasta la firma, en 1559 del tratado de Cateau-Cambresis, en el que se zanjaba — con gran esfuerzo diplomático— la cuestión sobre las aspiraciones a una plaza especialmente estratégica como era el Milanésado. Precisamente, Álvarez-Ossorio señala cómo las élites de Milán gestionaron en los años convulsos de finales del xv y principios del xvi «un sistema de embajadas y legaciones a la corte real francesa» (2001: 53).

Asumiendo que el papado continuó ejerciendo su papel de «mediador» en la política tanto extrapeninsular como peninsular, resta identificar el agente de polarización que provocaría la fragmentación y división europeas. Siguiendo a Mattingly (1970: 216), esta pieza se identificaría con Francia: sus tendencias expansivas y las disputas con el resto de reinos presentan un escenario similar (en absoluto igual; sería inapropiado conjugar realidades tan diferentes bajo un mismo prisma) que permite ver en la diplomacia una herramienta tan útil como indispensable.

Finalmente, cabe destacar un último factor fundamental que sirvió para engranar estos dos medios y asegurar la diáspora de los innovadores humores diplomáticos por Europa: el afianzamiento del Estado Moderno. El control cada vez mayor del fisco por parte de la monarquía, el debilitamiento de la oposición nobiliaria y su supeditación al sistema de la *gracia* así como el fortalecimiento de los ejércitos reales conllevaron la forja de una estructura política en la que el nuevo modelo de diplomacia encajaba a la perfección (Carnicer y Marcos, 2005: 39). A diferencia de siglos anteriores, en los que comunidades, gremios y universidades podían enviar delegaciones representativas, en los nuevos años que siguieron al cambio que nos ocupa, los monarcas tenderían a aceptar embajadas de entidades con poder político reconocido. De este modo, se legitimaba su poder, consensuándose entre el conjunto de estados europeos. A su vez, el control diplomático suponía una serie de flujos de información que coadyuvaba, junto con el resto de aspectos ya mencionados, a aglutinar el poder en torno a la figura del monarca.

Sintetizando todo lo descrito hasta este punto, parece evidente que fue el conflicto de fuerzas, relativamente niveladas, el elemento que favoreció la búsqueda —o adopción, según momentos— de nuevos métodos de comunicación, información y negociación. El giro copernicano de las embajadas, la evolución de un sistema de tradición secular hacia un nuevo estilo de representación permanente, se originó y se extendió acompañado siempre de una sensación de necesidad. Podemos concluir que tanto la fragmentación política como la inserción en nuevas

estructuras de poder supusieron catalizadores de su expansión por Italia en el siglo xv, y por Europa en el xvi.

V. El modelo del diplomático: del humanismo a la «razón de Estado»

El pensamiento de una época determinada hace mella ineludible sobre los personajes que a la misma corresponden. Como no podría ser de otro modo, en el caso de la diplomacia no nos hallamos ante una excepción: todos los grandes teóricos y tratadistas de su tiempo volcarán sobre sus obras la ideología en torno a la cual han crecido, retroalimentando a su vez el propio espíritu de sus años. La cada vez más abundante producción de manuales sobre la cortesanía y la diplomacia no sólo sirvió para cultivar mayor número de embajadores y diplomáticos, sino que, a su vez, contribuye a fundamentar ideológicamente el empleo que se hace de éstos y a dirigir hacia nuevas cotas y perspectivas la filosofía que les sustenta. De este modo, se imbrica la propia situación histórica con la aportación de las mentes coetáneas, impulsando una interesante evolución que analizaremos a lo largo de las siguientes páginas.

De la amplia producción de tomos que se inicia en la figura de Bernard du Rosier con su *Breve Tratado de los Embajadores* en 1436 hasta la salida a la luz de *El Embaxador* de Juan Antonio de Vera en 1620, se extrae que los consejos dados, el ideal de diplomático y las herramientas de las que éste dispone para cumplir su misión sufren una serie de profundas transformaciones. Por tanto, si bien este tipo de obras es numeroso —solamente entre 1498 y la creación de Vera se cuenta un total de 36 manuales (Mattingly, 1970: 339)— su contenido dista de ser unitario.

Los primeros tratados que nos encontramos corresponden a autores humanistas, de clara inspiración clásica, que vierten sus conocimientos acerca de la Antigüedad sobre una realidad política y social completamente distinta. Sin embargo, la gran mayoría habían servido como embajadores, enviados, nuncios... en suma, como diplomáticos, lo que les permite aunar las lecturas de textos griegos y latinos junto con la experiencia recogida en sus misiones, en ocasiones extremadamente dilatada. Entre este tipo de excepcionales individuos destacan personajes como Bernard du Rosier, Ermolao Barbaro o Baldassarre Castiglione.

El primero de todos ellos, como ya hemos mencionado, y que entronca perfectamente con el ideal moral del siglo xv, fue el arzobispo Bernard du Rosier (ca. 1400-1475). Su obra fue finalizada en la corte de Castilla en 1436, y es considerada como la primera producción destinada a apoyar y contribuir a la formación de los agentes diplomáticos, todavía en aquellos días de carácter no permanente. A través de sus pequeños consejos y recomendaciones, se extrae su idea moral más básica: el *Legatus* o *Ambaxiator*, términos que el prelado designaba como equivalentes, tenían como fin último y definitivo la búsqueda de la paz:

El Embajador labora por el bien común... La rápida conclusión de la misión del Embajador es en interés de todos... Un Embajador es sagrado porque trabaja en pro del bienestar general [...] Los Embajadores no deben ser nunca mandados a promover guerras o disensiones internas, a conspirar para la apropiación de los bienes ajenos [...], a fomentar la rebelión o el cisma, ni a organizar ligas o confabulaciones perniciosas [...] o ilegales. La función del Embajador debe estar siempre enderezada al bien, nunca a la discordia o al mal...; el Embajador de maldad, el que persigue un objetivo ruín, atrae el mal sobre sí y no llega a buen término (Rosier citado en Mattingly, 1970: 94-95).

Du Rosier deja claro, de este modo, cuáles eran las prioridades que debían mover a los diplomáticos de su tiempo. Es verdaderamente notable el carácter ético que reviste toda su obra y, aunque idealista en algunos aspectos, encarna completamente los paradigmas morales que sustentaban el marco de las relaciones entre estados de los años del *Quattrocento*.

Otro gran representante de la corriente humanista y reconocido tratadista fue el veneciano Ermolao Barbaro (1454-1493). Hijo de Zaccaria Barbaro, siendo ya adolescente acompañó a éste en su estancia diplomática en Nápoles (Cappelli, 2010: 1154-1155) y Verona; por cuenta propia encabezaría multitud de embajadas, pasando por Milán y finalizando en Roma. En su manual *De officio legati* busca definir la figura del embajador ideal donde «el retrato del "perfecto diplomático" esbozado por Barbaro, dueño de las retóricas y ajeno a las implicaciones políticas, aparece fuertemente idealizado aún dibujado con elementos surgidos de la vivencia personal y familiar» (Bazzano, 2009: 176). Tal definición arquetípica no resulta discordante en una vida de intenso carácter humanista como la del diplomático de la *Serenissima*, si tenemos en cuenta que entre los años 1474 y 1479 expone en Padua sus traducciones de la *Ética a Nicómaco*, *Política* y *Retórica* de Aristóteles (Bigi, 1964: 96), lo que pone de manifiesto una profunda educación clásica que, indudablemente, repercutió sobre las concepciones morales, teóricas y prácticas que Barbaro dispuso sobre el ejercicio de la diplomacia.

El tercer gran representante de esta tradición clasicista fue Baldassarre Castiglione (1478-1529), gracias a su difundida obra *El Libro del Cortesano* (*Il libro del corteggiano*, 1528). Si bien este escritor lombardo no se centra en el oficio diplomático, sino en la naciente figura del *gentiluomo* de la corte, gran parte de los consejos, recomendaciones y advertencias que transmite son de imperativa necesidad y aplicación para el embajador más humilde⁴. Analizando las diferentes vetas que se recogen a lo largo de sus páginas, el libro presenta una marcada influencia humanista —siendo de los últimos volúmenes que se elaborarán en esta línea, dando paso a una ideología menos idealista— que colecciona préstamos de varios filósofos

⁴ Para una completa revisión de los ideales del *gentiluomo*, de la corte, del propio Castiglione y de toda su obra, véase TORRES COROMINAS, EDUARDO (2010): «El Cortesano de Castiglione: Modelo antropológico y contexto de recepción en la corte de Carlos V», en MARTÍNEZ MILLÁN, JOSÉ y MANUEL RIVERO RODRÍGUEZ (coord.): *Centros de poder italianos en la monarquía hispánica (siglos xv-xviii)*, vol. 2, Polifemo, Madrid, pp. 1183-1234.

griegos y latinos, entre ellos Platón, Aristóteles, Cicerón y Ovidio (Torres Corominas, 2010: 1231). Así pues, son patentes las trazas del pensamiento peripatético, entre otros:

Bastara agora para nuestro proposito, hazer que sea este de quien hablamos hombre de bien, y limpio en sus costumbres. Porque en solo esto se contiene la prudencia, la bondad, el esfuerço, la virtud que por los philosophos es llamada temperancia, y todas las otras calidades que a tan honrrado titulo como es de Cortesano convienen (Castiglione, [1528] 1561: 51v).⁵

Es completamente necesario puntualizar que, pese a lo que pudiera extraerse de lo expuesto anteriormente, esta corriente de diplomáticos humanistas, llamada «escuela clásica» por algunos autores (Rivero Rodríguez, 2000: 104), no cae en el cinismo: el embajador era, ante todo, un emisario de su Estado, al cual debía lealtad y al cual trataría de beneficiar en todo momento. Este precepto encontró a su máximo defensor en Ermolao Barbaro, que le dio una mayor relevancia; no obstante, ello no implica que el agente diplomático tuviera que olvidar una serie de rasgos morales y no hacer gala de una actitud más ética respecto a aquellas actividades que podían encontrarse en el filo de lo moral:

No se cuentan la conspiración, el asesinato, la corrupción y la trapacería entre los métodos recomendados por Barbaro y otros autores renacentistas que dan consejos serios a los diplomáticos. Ni se contaban, pese a la opinión popular contraria, entre las armas de la diplomacia italiana del siglo xv. [...] En conjunto, constituían estos diplomáticos una categoría de hombres de los que cabía esperar una conducta honorable e inteligente (Mattingly, 1970: 194-195).

La mayoría de los autores coincide en que el célebre Nicolás Maquiavelo, si bien no fue el primero en enunciar los conceptos de la «razón de Estado», sí ha sido el que mayor renombre ha alcanzado (Ballesteros García, 1995: 49), aunque quizás lo sea debido a la lectura descontextualizada de su obra más conocida. De este modo, encarna los cambios ideológicos que ya venían tiempo gestándose para cuando // *Principe* vio la luz, a principios del siglo xvi. El florentino plantó la semilla de la disociación entre política y moral, sirviendo como catalizador de un proceso que se había iniciado con el establecimiento de cortes por toda Europa —particularmente Italia— y la demostración de que ciertas tácticas y tretas al margen de la moral habían permitido la consecución de los objetivos de cortesanos y embajadores (Torres Corominas, 2010: 1211). El concepto de «razón de Estado» alcanzó su definitiva madurez con la obra de Giovanni Botero, *Della ragion di stato* (1589), pero ya anteriormente

⁵ A lo largo de todo el texto en cada uno de los fragmentos transcritos se ha mantenido la ortografía de la época aunque con la acentuación actual. Se ha regularizado el uso de las mayúsculas y la puntuación para facilitar la lectura. También se han desarrollado las abreviaturas menos conocidas y, por último, se ha evitado la unión o separación de palabras de manera incorrecta.

otros muchos lo habían empleado, como el mismo Guicciardini. Lo que promulgaba no era nada más ni nada menos que el empleo para la política —y por ende, para la diplomacia— de un código moral *diferente* al de la vida común (Carnicer y Marcos, 2005: 40-41).

Este particular cambio de paradigma, como ya adelantábamos al inicio de este capítulo, se reflejó en la producción de volúmenes sobre la diplomacia, lo cual era para entonces un fenómeno ya constante: donde Bernard du Rosier había aconsejado larga variedad de virtudes (valor, templanza, prudencia, lealtad, humildad, paciencia, caridad, etcétera); los representantes de las ideas políticas y diplomáticas de finales del xvi y principios del xvii solamente consideraban oportuno recomendar el pertenecer a la religión cristiana, evitando así adentrarse en los complicados campos de la moral. Son individuos propios y representativos de este período Ottaviano Maggi y, sobre todo, Juan Antonio de Vera y Zúñiga, conde de la Roca, autor de *El Embaxador* (Mattingly, 1970: 347-349).

Es entonces la ética el principal punto de discordancia entre los miembros de una y otra corriente. Para aspectos como los conocimientos que un buen diplomático o embajador debía poseer se hallan, de forma general y obviando algunas diferencias, ante recomendaciones muy similares. El primero de los mencionados, Maggi, publicó en 1596 su volumen *De Legato*, donde se siguió defendiendo un elevado conocimiento clásico: Platón, Aristóteles, latín y griego; junto a saberes más prácticos como matemáticas, arquitectura, derecho —civil y canónico—, ciencia militar o dialéctica (Ballesteros García, 1995: 56).

Nos adentramos así en una nueva etapa en la que imperan los embajadores residentes frente al anterior predominio de las embajadas extraordinarias de carácter no permanente, junto con una serie de recursos a su alcance que la anterior «escuela clásica» hubiese considerado impropia de un agente diplomático. Durante el *Cinquecento* se entendieron las funciones de embajadores y residentes como materias completamente distintas, siendo estos últimos pseudoespías que, en caso de ser necesario, emplearían la inteligencia para recabar la mayor cantidad de información posible (Rivero Rodríguez, 2000: 32).

Así pues, conforme esta mutación hacía mella paulatinamente, los tratadistas de la primera tradición denostarían los nuevos métodos y a sus principales responsables. De este modo se construye toda una crítica hacia los residentes, vistos como indignos diplomáticos, espías y agentes de subterfugio. Entre los escritores más tardíos fue Alberico Gentili el más recalitrante a la hora de aceptar los nuevos modelos. Así, elaboró una defensa de la honestidad y las virtudes morales, frente al uso del subterfugio como herramienta del diplomático —es decir: la mentira, la conspiración y, por supuesto, el asesinato. Otros autores, como Carlo Pasquale, Marselaer o Paschalius elaboran una dura e intensa crítica hacia la figura del residente: para ellos, este tipo de figuras son agentes de corrupción, engaño y doblez; y, sin duda, el olvido de los valores morales

se debe a su presencia cada vez más aceptada y difundida por las cortes europeas (Mattingly, 1970: 350, 376).

No serán éstos los únicos fenómenos contrarios a la nueva tendencia, pues una serie de autores de origen hispánico darán forma a tres corrientes que se opondrán, cada una según sus propios preceptos, a la idea maquiavélica de la «razón de Estado»: la tradición *tradicionalista* se consagrará como la más opuesta a las ideas del diplomático florentino, tratando de subordinar política a religión; el concepto *intermedio*, donde se conferirá más libertad de acción pero siempre bajo disposiciones morales cristianas; y por último, los llamados *tacitistas*, herederos de una mayor inclinación histórico-científica, son los que abogarán por mayor libertad de acción para la política (Carnicer y Marcos, 2005: 43-49)⁶.

Merece mencionarse, con tal de comprender la animadversión que en algunos autores se da hacia la figura del residente, alguno de los casos en los que uno de estos agentes transgredía la barrera de la mera inteligencia y la recogida de información, para pasar a la acción más intensa y directa: en la Saboya de finales del xvi la cúpula nobiliaria se hallaba dramáticamente dividida entre el apoyo al reino francés o hispano, de modo que los conflictos y las crisis eran servidos a diario. El embajador veneciano relata cómo, en un momento de particular debilidad —se había dicho que el duque había muerto, lo cual resultó no ser cierto— el residente español, Godofredo de Mendoza (Ochoa Brun, 2003: Apéndice 1, 243), trató de hacerse con las llaves y contraseñas de ciudades y fortalezas, negociando para ello con el *Consiglio*, de modo que entregasen el control del estado a Felipe II (Merlin, 2010: 252). Si bien el presentado no es un caso habitual, conforma una situación excepcional que se imbrica en el imaginario de los principales detractores de la diplomacia permanente, dando más consistencia a sus críticas.

Finalmente, es imperativo tratar la obra de Vera, llegando a un personaje clave en la historia de la diplomacia española y europea. *El Embaxador* es, sin duda alguna, el manual arquetípico de esta etapa. Se trata del primer español en escribir sobre los embajadores con residencia y el primer europeo en elaborar un volumen coherente sobre la diplomacia y todos sus aspectos internos: «se entendió, pues, que lo que en efecto Vera pretendía no era simplemente explicar lo que era un embajador, sino cómo había de ser el que aspirase a la perfección en el oficio» (Ochoa Brun, 2002: 244).

Las razones en las que nos basamos para consagrar este elemento entre toda la producción de la época como referente de una nueva ideología son, principalmente, dos: en primer lugar, Vera no seguirá el ejemplo de algunos de sus coetáneos —como Gentili— en la crítica del residente, sino que elaborará todo un compendio de cómo serlo y, además, de cómo desempeñar sus funciones asociadas a la perfección. Este hecho

⁶ Con el fin de profundizar en las reacciones surgidas en el seno de la Monarquía Hispánica sobre la revolucionaria idea de «razón de Estado» véase este mismo volumen, donde se desarrolla una descripción más elaborada de las tres corrientes junto con breves biografías de sus principales representantes.

responde a la realidad de la Europa diplomática de la época: los residentes eran, ya para las postrimerías del siglo xvi una realidad tan extendida como aceptada, como ya indicamos en el capítulo precedente. La segunda razón es su argumentación sobre la ética del embajador: el conde de la Roca siempre recomienda la honestidad y la buena actuación cristiana; sin embargo, ante casos de gran conflicto y grave riesgo —situaciones éstas, cuanto menos, habituales— da por necesarios el engaño, el fingimiento y la disimulación:

Confessarialo io en la vida privada; pero en la publica lo negaré, porque mal podrán tratar bien del gobierno los que no supiesen dissimular, i fingir, partes referidas, ia por proprio atributo de los Reies, de tal manera, que ai quien piense, *Que no es bueno para reinar quien no sabe fingir*; i los que tuvieren tanta parte de la Republica a su cuenta, como un Enbaxador, dudo que la puedan dar buena, haziendolo de otra suerte, i esto no sé que lo niegue, o pueda negar alguno, que sepa medianamente de la naturaleza de los negocios de estado, i arte de gobernar, particularmente con algunas naciones, o constantemente enemigas unas de otras, por odio heredado, o por mal conformes en la religión, i estos últimos, ordinariamente son maestros de todo arte de aumentar estado, i no con esta moderación permitida, [...] que esta es la manera de gobernarse la maior parte del mundo (¿qué digo la maior? de seis partes las cinco) ¿cómo podrá prohibir a los Príncipes Católicos, que viven este ángulo breve que queda, i a sus ministros, que se defiendan con las mismas armas con que los pretenden ofender? (Vera Zúñiga, 1620: 99v-100r).

Hasta este punto queda analizada pues la evolución que experimentó el marco ideológico diplomático desde la figura de Bernard du Rosier a Vera y Zúñiga. Sin embargo, restaría por profundizar en las características concretas, virtudes, talentos y dones que fueron considerados como oportunos en la persona del embajador. Al respecto se ha escrito mucho, de modo que trataremos aquí de sintetizar los aspectos más relevantes de la discusión que mantuvieron, durante aproximadamente dos centurias, los tratadistas más versados en la materia.

La mayoría de los autores coincide en que un origen noble es recomendable, aunque se da una variedad de opiniones influida por la condición de cada uno de ellos. Castiglione (Torres Corominas, 2010: 1207-1209) y Vera, si bien le otorgan importancia, son de la opinión de que factores más determinantes son la fortuna o la presencia. A su vez, para casos de representación de la «pequeña diplomacia», el origen noble suponía un problema económico que muchas veces la familia no estaba dispuesta a asumir (Bazzano, 2008: 177).

La economía, como hemos indicado, sí era un factor que preocupaba a los responsables de los volúmenes, pues gran parte —si no todos— habían desempeñado labores diplomáticas y conocían de primera mano los fuertes problemas de liquidez a los que podía llegar un enviado durante el

ejercicio de su cargo (Carnicer y Marcos, 2005: 54)⁷. El dinero desaparecía entre los dedos de los agentes diplomáticos, sobre todo de los residentes, cuando con tal de cumplir con sus deberes se veían obligados a mantener gran número de informantes, lo que menguaba con gran celeridad los fondos entregados y forzaba a recurrir a sus propios bolsillos.

Por último, la apariencia y la actitud conforman —junto con las capacidades intelectuales, ya descritas anteriormente— los últimos puntos que se deben recomendar a un perfecto embajador. De nuevo, las exigencias varían en torno a un «aspecto venerable», una edad concreta o una buena presencia; sin embargo, todos parecen estar de acuerdo en que lo verdaderamente importante es una ausencia de defectos. También en función de sus experiencias personales, recomendarán un margen de edad u otro, variando desde los veinticinco años, como es el caso de Vera, hasta los sesenta que recomienda el erudito alemán Konrad Braun (Mattingly, 1970: 343).

Quedan así definidas las características que debía reunir un diplomático en la ruta hacia la perfección. Obviamente, a lo largo de un proceso evolutivo tan notable, los ejemplos habidos oscilan mucho respecto a estos básicos preceptos. La auténtica raíz de la discordia entre las diferentes perspectivas de los autores tratados se basa, no en la forma, sino en el contenido: es decir, sobre las herramientas de las que hacen uso los enviados, embajadores y residentes en el ejercicio de su cargo. Sin duda, a la luz de las diversas obras y los momentos en los que fueron publicadas, se puede afirmar que el número de éstas comienza a ampliarse una vez se va asentando la figura del residente. Este fenómeno resulta especialmente lógico, pues el encargo de permanecer en lugar distante y muchas veces enemigo, requeriría de mayores mecanismos con los que satisfacer una misión más ambiciosa que la de una embajada «tradicional». Por supuesto, esta serie de cambios fueron los que motivaron la confrontación entre los teóricos de una u otra propuesta. De este enfrentamiento ideológico saldría vencedora la corriente más acorde a la realidad política europea del momento: la idea de «razón de Estado». Ésta serviría como argumento a blandir frente a los razonamientos de carácter moral. Así pues, ante una duda en el ámbito político o diplomático en la que este concepto pudiese ser empleado, precedería a cualquier otro, ya estuviese éste cimentado sobre la ética o, incluso, sobre la religión.

Llegados a este punto, hemos visto cómo en los tratados de la época se discute largo y tendido sobre las características modélicas que debía tener un diplomático. Sin embargo, las complicaciones prácticas inherentes a la situación histórica de cada momento determinado muestran las diferencias entre la teoría y una cambiante realidad. Por otro lado, en el acto de la designación de un diplomático —cuya base social estaba compuesta, principalmente, por nobles, eclesiásticos y militares— no sólo pesaban sus rasgos y capacidades así como la trayectoria de cada

⁷ Para una información más exhaustiva sobre las carencias económicas que aquejaron de manera casi general a los diplomáticos, es conveniente acudir al capítulo XXIV de MATTINGLY, G. (1970): *La Diplomacia del Renacimiento*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, pp. 367-376.

individuo, sino también se tenían en cuenta las circunstancias políticas, los méritos familiares y personales, así como sus influencias en la élite de poder y en las esferas de la corte (Vera, 1620: 10-11, 14; Mattingly, 1970: 386-387; Fernández Nadal, 2009: 37-111).

VI. Discusión y conclusiones

Tras haber abordado el punto de vista teórico que enmarcaba el arte de la diplomacia a lo largo de las dos primeras centurias de la Edad Moderna, este texto no estaría completo sin dedicar unas líneas al modo en el que las palabras de los doctos tratadistas se reflejaban sobre la realidad. Para ello, resulta imperativo, en primer lugar, destacar el rol de la diplomacia en el desarrollo del Estado Moderno y de estos ministros diplomáticos que, adentrándose en un camino tan inexplorado como peligroso, ofrecieron sus servicios y sacrificaron las fortunas de sus Casas por cumplir con la labor encomendada. Cada uno de estos agentes fue conformando a lo largo de la centuria, sin saberlo, los rasgos de un oficio que no estaría totalmente establecido y consolidado hasta el siglo xvii. La importancia que adquirió el ejercicio del cargo les ayudó también a ascender dentro de su carrera profesional, lo cual repercutió no solamente sobre ellos sino también sobre su linaje, que se vio favorecido en muchas ocasiones, llegando a crear incluso, auténticas dinastías de diplomáticos. Su distanciamiento del Estado de origen generó también, en algunos casos, una serie de interesantes conflictos con el poder de la corte, donde la desconfianza y la divergencia de pareceres afluaban a diario. Junto a todo lo anterior, su posicionamiento en un bando o facción concreta les hacía partícipes de las luchas palaciegas aun en la distancia, e influía también en las designaciones del cargo de diplomático que se realizaban.

El campo de la práctica, como puede apreciarse, permanecía más alejado de los tratados de lo que a sus respectivos autores podría parecerles oportuno. Existe una obvia separación entre la teoría y la praxis, incluso desde el origen de la propia tradición humanista. La recurrencia al pensamiento pragmático resulta una constante en la historia de la diplomacia, de modo que lo que aquí hemos intentado ha sido profundizar sobre la evolución del ideal desde el prisma de la tratadística. Por desgracia, interpretar todas las reverberaciones que la producción teórica tuvo sobre la práctica excede tanto los objetivos aquí planteados como los propios márgenes del trabajo presentado. En los últimos años han visto la luz trabajos que tratan este interesante análisis comparativo en el que se aborda la perspectiva hispana e italiana. Si nos centramos sobre las propias estructuras de la Monarquía Hispánica y su dominio sobre Italia, encontramos a los diplomáticos como miembros de las élites y a su vez ejecutores de la política exterior, donde ellos juegan un papel fundamental en la política internacional y de patronazgo de la monarquía católica.

VII. Fuentes y bibliografía



Fuentes impresas:

CASTIGLIONE, BALDASSARRE (1528): *Il libro del corteggiano (El Cortesano)*. Traducido del italiano al castellano por Juan Boscán, Amberes, Viuda de Martín Nutio, 1561).

MACHIAVELLI, NICCOLÒ (1531): *Il Principe*, (consultada la edición moderna de Newton Compton, Roma, 2013).

– (1531): *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio*, (*Discursos sobre la primera década de Tito Livio*. Traducido del italiano al castellano por Ana Martínez Arancón, Alianza, Madrid, 2012).

VERA ZÚÑIGA, JUAN ANTONIO (1620): *El Enbaxador*. Sevilla.

Bibliografía:

ALBÈRI, EUGENIO (1840): *Relazioni degli Ambasciatori Veneti al Senato, Serie III - Volume I*, Firenze Clio, Florencia.

ÁLVAREZ-OSSORIO ALBARIÑO, ANTONIO (2001): *Milán y el legado de Felipe II, Gobernadores y Corte Provincial en la Lombardía de los Austrias*. Sociedad Estatal para la Conmemoración de los Centenarios de Felipe II y Carlos V, Madrid.

BALLESTEROS GARCÍA, ÁNGEL (1995): *Diplomacia y Relaciones Internacionales*, Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid.

BAZZANO, NICOLETTA (2009): «Estrechando lazos: pequeña diplomacia y redes aristocráticas internacionales. La amistad entre Marco Antonio Colonna y los príncipes de Éboli», en YUN CASALILLA, BARTOLOMÉ (dir.): *Las Redes del Imperio: Élités sociales en la articulación de la Monarquía Hispánica, 1492-1714*, Marcial Pons Historia, Madrid, pp. 173-201.

BIGI, EMILIO (1964): «Barbaro, Ermolao», en *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. VI, Roma, pp. 96-99.

CAPPELLI, GUIDO (2010): «Diplomacia humanista. Nápoles aragonés y Borgoña en el discurso político y literario», en MARTÍNEZ MILLÁN, JOSÉ y MANUEL RIVERO RODRÍGUEZ (coord.): *Centros de poder italianos en la monarquía hispánica (siglos XV-XVIII)*, vol. 2, Polifemo, Madrid, pp. 1147-1165.

CARNICER GARCÍA, CARLOS y JAVIER MARCOS RIVAS (2005): *Espías de Felipe II*, La Esfera de los Libros, Madrid.

FERNÁNDEZ NADAL, CARMEN MARÍA (2009): *La política exterior de la monarquía de Carlos II. El Consejo de Estado y la Embajada en Londres (1665-1700)*, Ateneo Jovellanos, Gijón.

GALASSO, GIUSEPPE (2006): «Los territorios italianos», en BELENGUER CEBRIÀ, ERNEST y FELIPE V. GARÍN LLOMBART (coord.): *La Corona de Aragón: siglos XII-XVIII*, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, pp. 129-140.



HINOJOSA MONTALVO, JOSÉ (2006): *Jaime II y el esplendor de la Corona de Aragón*, Nerea, Donostia-San Sebastián.

MARTÍNEZ MILLÁN, JOSÉ (1989): «Élites de poder en tiempos de Felipe II (1539-1572)», *Hispania*, XLIX/171, CSIC, Madrid, pp. 111-149.

MATTINGLY, GARRET (1970): *La Diplomacia del Renacimiento*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid.

MCCLANAHAN, GRANT (1989): *Diplomatic Immunity: Principles, Practices, Problems*, Study of Diplomacy, Georgetown University, Washington D.C.

MERLIN, PIERPAOLO (2010): «"Seguir la fazione di sua Maestà Cattolica": Il partito spagnolo nella corte di Savoia tra Cinque e Seicento», en MARTÍNEZ MILLÁN, JOSÉ y MANUEL RIVERO RODRÍGUEZ (coord.): *Centros de poder italianos en la monarquía hispánica (siglos XV-XVIII)*, vol. 1, Polifemo, Madrid, pp. 247-265.

MUSI, AURELIO (2013): *L'impero dei viceré*, il Mulino, Bolonia.

OCHOA BRUN, MIGUEL-ÁNGEL (1988): "La Monarquía del Renacimiento y la diplomacia española" *Corona y Diplomacia. La Monarquía española en la historia de las relaciones internacionales*. Ministerio de Asuntos Exteriores. Madrid, Vol. IV, V, V, Apéndice 1.

– (2002): *Embajadas y embajadores en la Historia de España*, Aguilar, Madrid.

– (2003): *Historia de la Diplomacia Española*, Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid.

RIVERO RODRÍGUEZ, MANUEL (2000): *Diplomacia y relaciones exteriores en la Edad Moderna: De la cristiandad al sistema europeo, 1453-1794*, Alianza, Madrid.

SERIO, ALESSANDRO (2010): «"Por via de capitania e no por via de conduta". Las relaciones entre los Reyes Católicos y la nobleza romana (1494-1530)», en MARTÍNEZ MILLÁN, JOSÉ y MANUEL RIVERO RODRÍGUEZ (coord.): *Centros de poder italianos en la monarquía hispánica (siglos XV-XVIII)*, vol. 1, Polifemo, Madrid, pp. 77-97.

TORRES COROMINAS, EDUARDO (2010): «El Cortesano de Castiglione: Modelo antropológico y contexto de recepción en la corte de Carlos V», en MARTÍNEZ MILLÁN, JOSÉ y MANUEL RIVERO RODRÍGUEZ (coord.): *Centros de poder italianos en la monarquía hispánica (siglos XV-XVIII)*, vol. 2, Polifemo, Madrid, pp. 1183-1234.

VISCEGLIA, MARIA ANTONIETTA (2004): «Convergencias y conflictos: La monarquía católica y la Santa Sede (siglos XV-XVIII)», *Studia histórica. Historia moderna*, 26, Universidad de Salamanca, Salamanca, pp. 155-190.

Iconografía de Santa Catalina de Alejandría en la pintura valenciana del siglo XV

Nuria Mampel Muñoz
al188588@uji.es

I. Resumen

108



El siglo XV en el Reino de Valencia, también, es considerado como el «Siglo de Oro» del arte valenciano. Esto se debe a la variedad de corrientes artísticas que tuvieron lugar durante este periodo. En un ambiente de conflictos bélicos y cambios dinásticos el arte se ve financiado por las personalidades más influyentes del reino. La llegada de pintores de diversas partes de Europa hará que en las diferentes obras se aprecien cambios considerables dependiendo de la corriente artística de la cual se inspira el pintor. En este clima se encuentra la representación de Santa Catalina de Alejandría, una mártir legendaria, cuya vida en defensa del cristianismo sirvió de modelo de conducta a la Iglesia Católica. En el trabajo se intentará mostrar como a pesar de las diferentes corrientes artísticas a las que pertenecen las obras seleccionadas, los atributos no varían. Así mismo se destacará la iconografía más representativa de la Santa y se comparará con la de algunas otras santas mártires que fueron pintadas en el mismo contexto histórico y artístico que Santa Catalina de Alejandría y que murieron decapitadas igual que ella.

Palabras clave: pintura, iconografía, martirio, Santa Catalina de Alejandría, Reino de Valencia.

II. Introducción

El Reino de Valencia durante el siglo XV concentra una gran producción artística, de ahí que este considerado como el “Siglo de Oro” del arte valenciano. Esta faceta artística no engloba exclusivamente a la pintura, sino que se trata de un periodo en el que las artes se ven financiadas por las elites sociales. Aunque este período de esplendor no se refleja en el ámbito político, ya que nos encontramos en un panorama belicoso y con problemas dinástico, sobre todo, en la primera mitad del siglo. Los enfrentamientos con la Corona de Castilla son constantes y no mejoran las relaciones tras instaurarse un rey castellano en la Corona de Aragón. A estos enfrentamientos cabe sumarle el de los territorios italianos, firmes luchas por la conquista del Reino de Nápoles (Furió, 2001).

Los estudios realizados a lo largo de la historia sobre Santa Catalina de Alejandría han sido variados, normalmente centrándose en la historia de la santa o en alguna obra en especial, todos estos proyectos tienen que tener en cuenta un libro fundamental para la realización de trabajos sobre mártires, con ello nos referimos a *La Leyenda Dorada* de Santiago de la Vorágine, un libro escrito en el siglo XIII que recoge la vida de los santos y santas de la cristiandad.

La Luz de las Imágenes, es una fundación de la Comunidad Valenciana que se encarga de restaurar el patrimonio artístico valenciano. Durante más de diez años han realizado exposiciones con las obras restauradas, dejando ver la gran belleza del patrimonio de esta comunidad. En estas exposiciones (Valencia, Orihuela, Segorbe...) se ha podido comprobar la

gran cantidad de obras religiosas que hay dedicadas a santas mártires, entre ellas Santa Catalina de Alejandría.

Los trabajos realizados hasta el momento en los que la figura de Santa Catalina aparece comentada son los diccionarios iconográficos, en general o los que se centran exclusivamente en la figura de los santos, de todos ellos el más importante es el escrito por Louis Reau (1955-1958). Los últimos estudios realizados sobre este tema, los encontramos en los artículos de Vicent F. Zuriaga Senent (2012), *El dolor como triunfo. Sacrificio, tortura y liberación en las mártires cristianas* o el de Irene González Hernando (2012), *Santa Catalina de Alejandría*.

Como se puede apreciar el estudio de Santa Catalina de Alejandría en el contexto en el cual se centra el trabajo no ha sido investigado como tal, dada la cantidad de obras en las que aparece representada la santa creo conveniente e interesante la realización de dicho trabajo.

III. Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo hacer un análisis iconográfico de la figura de Santa Catalina de Alejandría en la pintura del Reino de Valencia durante el siglo XV. Contextualizarla, es decir, hablar de su historia, del período en el que se desarrolló su leyenda y como acabó siendo venerada en la Comunidad Valenciana. A través de las diferentes imágenes encontradas de Santa Catalina de Alejandría, ver las variantes del gótico que surgieron en el siglo XV (gótico internacional, la influencia flamenca, la italiana...) y analizar como afectaron a la representación de la santa, en su aspecto iconográfico.

IV. Material y método

El presente artículo surge de la búsqueda bibliográfica que se realizó para la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado. El proyecto surgió a raíz de la observación de diferentes retablos de mártires, de los cuales la figura de Santa Catalina de Alejandría aparecía en varios de ellos. Tras dicha observación, se pasó a analizar las obras siguiendo el método iconográfico-iconológico, método que se centra en el estudio de las imágenes, su origen y evolución. Para la comprensión de éste partimos de la teoría del símbolo de Hegel y de la concepción de que el hombre vive en un mundo simbólico de Cassirer (Checa, 1980).

V. Resultados

5.1 Santa Catalina de Alejandría: vida, martirio y leyenda

110

*O Katherina, tyrannum superans,
Doctos docens et rotas lacerans.*
(REAU, 1955-1958: 265)



La vida de Santa Catalina de Alejandría es totalmente legendaria y se encuentra narrada por primera vez en el *Menologio* de Basilio, aunque será popularizada en Occidente por Santiago de la Voragine en el libro la *Leyenda Dorada*, escrito en el siglo XIII, recoge la vida y sacrificios de los primeros mártires de la cristiandad. Santa Catalina era la hija del rey Costo, una joven que había sido introducida en las artes liberales, consiguiendo dominarlas. Cierta día el emperador ordenó realizar sacrificios rituales a los ídolos, al enterarse de la noticia Catalina se presentó ante él para apelar por el desatino que estaba cometiendo. Ambos mantuvieron una conversación en la que Catalina le expuso porque ella veneraba a otro dios. Ante la firmeza de los argumentos de la joven el emperador no supo defenderse, por ello llamó a los mejores filósofos del Imperio para que revocaran las argumentaciones de la muchacha. De esta forma Santa Catalina tuvo que enfrentarse a los cincuenta filósofos, que no supieron revocar sus argumentos y acabaron convirtiéndose al cristianismo; el emperador, al enterarse, ordenó quemar a los filósofos. Tras esto le propuso a Catalina que se fuera a vivir con él al palacio, petición que la joven declinó. Tras la negativa, ordena que se azote a Santa Catalina con látigos de hierro compuestos de garfios afilados. Por diversos motivos, el emperador se ve obligado a abandonar por unos días la ciudad y deja a Catalina encerrada en las mazmorras donde es visitada por la emperatriz y Porfirio, general de la guardia, tras hablar con la prisionera, ambos con otros doscientos soldados, se convierten al cristianismo. Cuando el emperador regresó vio que la joven estaba más hermosa que nunca y creyó que los soldados no habían obedecido las órdenes que dictó, por eso mandó castigarlos; al enterarse de lo sucedido Santa Catalina salió en defensa de ellos y dijo que era Dios quien la había alimentado. Tras volver a proponerle el emperador que viviera en palacio y ella negarse, éste ordeno torturarla con unas ruedas dentadas. En dicho momento las ruedas se rompieron y mataron a una serie de paganos. Tras esto la emperatriz salió en defensa de la joven y por ello fue decapitada al igual que Porfirio y los doscientos soldados. Finalmente, el emperador ordena la decapitación de Santa Catalina, pero antes ello, ella oyó una voz que le decía «¡ven amada mía, esposa mía, ven!» (Vorágine 1982: 772), después de la decapitación, su cuerpo fue sepultado en el monte Sinaí. «Cinco cosas especialmente dignas de admiración caracterizaron a esta santa: su sabiduría, su elocuencia, su fortaleza, su purísima castidad y los muchos privilegios con que Dios quiso honrarla » (Vorágine 1982: 772).

En el siglo XV surge la iconografía de los *desposorios místicos* tras una traducción realizada por F. Jean de Bungay en 1438 y que no constaba en la primera redacción del libro realizada por Santiago de la Voragine. Reau

(1955-1958) cree que esta escena se debe a una interpretación literal que debió hacer Bungay de las palabras dichas por Santa Catalina «qu'elle était fiancée au Christ» (Reau, 1955-1958: 263) junto con la confusión que pudo producir la representación de la rueda, ya que en ocasiones era tan pequeña que podría parecer un anillo. Esta escena adquirirá gran importancia en el siglo XV y XVI, sobre todo, después del Concilio de Trento cuando se impone la ley de la dulcificación a la hora de representar el martirio.

Este relato, que no aparece en ningún texto de la antigüedad cristiana, se extendió a partir del siglo IX adquiriendo importancia dentro del rito católico y nos ha dejado cuadros y retablos tan fascinantes e interesantes como los que se expondrán a continuación.

5.2 El martirio cristiano: sentido y significado

El término *martyr* proviene del griego y significa testigo. Para poder comprender lo que significa el martirio para el cristianismo hay que entender primero el concepto de redención, expresado por Cristo a través de su muerte en la cruz; al dar su vida para salvar a la humanidad sirvió de ejemplo a los mártires. Éstos, llevan «hasta las últimas consecuencias la afirmación del testimonio en la fe en Cristo» (Zuriaga, 2012:158).

Una persona se convierte en mártir tras haber sufrido un gran tormento, San Agustín de Hipona en sus *Sermones sobre los mártires*, en más de una ocasión repite la frase «no es la pena, sino la causa, lo que hace a los mártires de Dios» (AAVV, 1984: 110-111). Con esto nos está queriendo decir que hay muchas personas que sufren una gran agonía en la vida, pero no todas acaban convirtiéndose en mártires, sino que para ser un mártir lo importante es la causa de ese sufrimiento, pues sabían que Dios en el momento del juicio no les iba a preguntar cuanto habían sufrido sino porqué lo habían hecho. Ellos lucharon contra el pecado hasta que su sangre fue derramada, pues sabían que la vida terrenal era efímera y lo que importaba era la vida eterna, Dios les había hablado y ellos debían seguir sus órdenes, ya que el tormento era el último paso para alcanzar la felicidad.

En el cristianismo el martirio es entendido como una victoria en la que la vida eterna ha triunfado sobre la muerte. Para comprender el concepto de la vida eterna se ha de tener un sentimiento de fe, hay que entender, como dice San Agustín de Hipona, que el alma y el cuerpo son dos cosas diferentes y que mientras el cuerpo muere, el alma permanece inmortal viviendo en el paraíso.

Cuando los mártires sufren los tormentos, ponen todas sus esperanzas en Dios, ya que él fue el primero en sufrir, les mostro el camino, un camino doloroso que los lleva a morir por la verdad, pero que a su vez los lleva a la vida eterna, una vida donde entran coronados por el sacrificio que han realizado, pues han sabido resistir las tentaciones de la vida terrenal y ahora en la eterna son glorificados. El papel que desempeñaron los

mártires en la Iglesia fue muy importante ya que sirvieron como ejemplo de modelos de conducta de un buen cristiano.

5.3 Estudio iconográfico de Santa Catalina de Alejandría

La representación de Santa Catalina de Alejandría en la pintura valenciana del siglo XV se podría decir que es bastante frecuente, muestra de ello son los retablos y tablas que se van a analizar a continuación. En ellos se podrán apreciar las dos corrientes fundamentales del gótico que predominan en este siglo: el estilo internacional y el flamenco. A los cuales sustituirá a finales de siglo y, sobre todo, en el XVI el renacimiento italiano. Cabe centrarse en el objetivo de este trabajo que es la representación iconográfica de la santa, es decir, en cuáles serán los principales atributos que predominaran en el periodo que concierne al trabajo.

a) Atributos:

Los mártires de la cristiandad se representan con una serie de elementos que Panofsky denominó atributos. Estos atributos hacen referencia a momentos de la vida de los mártires, en la mayoría de ocasiones al tormento que sufrieron.

El caso de Santa Catalina de Alejandría no es diferente al de los otros mártires, de ahí que sus atributos sean los siguientes: la rueda, atributo del suplicio, en ocasiones es representada completa y a veces un trozo de ella.

«De aquí a tres días podremos tener preparadas cuatro ruedas cuajadas de agudísimos clavos y de pequeñas sierras dentadas. Será un instrumento de tortura verdaderamente horroroso; si lo aplicamos a esta doncella su cuerpo en poco rato quedará acribillado y hecho trizas por los pinchazos de los garfios y por las sajaduras de las sierras» (Vorágine, 1982: 770).

Hay ocasiones en las cuales las ruedas son representadas en el momento en que el ángel las rompió, como sucede en la tabla del siglo XIV de Pseudo- Jacopino, *El martirio de Santa Catalina*, que hoy en día se encuentra en el Raleigh North Carolina Museum of Art.

«Cuando el artefacto comenzó a girar a vertiginosa velocidad, un ángel hizo saltar las ruedas con tal fuerza que al dispersarse sus fragmentos en diversas direcciones y chocar violentamente contra los espectadores, mató a cuatro mil de ellos, todos los cuales eran paganos» (Vorágine, 1982: 770).

La espada de la decapitación, la única forma en la que consiguieron poner fin a su vida. La palma símbolo del martirio, un atributo no exclusivo de Santa Catalina ya que indica que todo aquel que esté representado con ella fue martirizado. La corona que hace alusión a su linaje real. El libro referencia a la sabiduría de la santa, a la ciencia: «entregada desde su niñez al estudio de las artes liberales, adquirió muy extensos y profundos conocimientos en la materia de estas disciplinas» (Vorágine, 1982: 766). Y en ocasiones con la cabeza del emperador coronada bajo sus pies, el hombre que la persiguió y que ordenó su decapitación.

b) Formas de representación:

Varias son las formas de representación de Santa Catalina de Alejandría en la pintura del siglo XV valenciano. Por un lado, la podemos encontrar como figura aislada, en esta ocasión suele representarse como una joven bella, una princesa real, portando alguno de sus atributos representativos. La ropa con la que se le representa suele hacer alusión a la alta alcurnia de la joven y varía dependiendo de la moda imperante del momento. Por otro lado, está la representación dentro de un retablo en la que la aparición de la santa se tiende a dar de diversas formas. La podemos encontrar dentro de un retablo que narre su leyenda, en él suele aparecer en la tabla central un retrato de la joven y en las tablas laterales (normalmente de unas dimensiones inferiores) diversas tablas que narran los momentos de su martirio, entre las escenas más destacadas encontramos: el momento en el que va a ser torturada con las ruedas dentadas, la decapitación y el debate con los filósofos. Aunque estas son las escenas más representadas no son las únicas, dependiendo del encargo y de lo que se quiera relatar hay más pasajes de su vida o menos. Finalmente, es una santa que la podemos encontrar en muchas de las predelas de los retablos, esto se debe a que es una de las *Quatuor Virgines Capitales* junto con Santa Bárbara, Santa Dorotea y Santa Margarita (Giorgi, 2005).

Como hemos comentado, la mayoría de obras de arte que nos han llegado hasta nuestros días sobre la imagen de Santa Catalina de Alejandría en la pintura valenciana del siglo XV, son retablos o tablas, que probablemente formaron parte de uno. El arte de la retablística fue introducido en el Reino de Valencia por los catalanes y aragoneses desde la fundación del Reino en el siglo XIII convirtiéndose en el XV en la «magia y exquisitez del lirismo con que operan los mejores maestros del Gótico Internacional» (Company, 2006: 8). Es prácticamente imposible contar todos los contratos que se realizaron en este periodo sobre retablos, dada la gran cantidad que se han perdido. Fue el periodo dorado de la retablística, que se alargó hasta la primera mitad del siglo XVI. La segunda mitad del siglo XV y la primera del XVI destacan por su monumentalidad. Durante el paso del gótico al renacimiento se supieron adaptar muy bien las formas modernas con las antiguas, y gracias a ello encontramos retablos con un diseño gótico y pinturas de estilo renacentista; llegando a conseguir grandes obras de arte que no dejaban ni dejan indiferente a la mirada del espectador.

Análisis de las obras:

La figura de Santa Catalina de Alejandría fue representada por todo el Reino de Valencia durante el periodo que estamos tratando, muestra de ello son los bellos retablos y cuadros que han llegado hasta nuestros días.

En la provincia de Castellón, concretamente en el pueblo de Albocácer, se encuentra uno de los compartimentos del retablo de la Virgen de la Esperanza, en concreto, el de *la Visión Mística de San Bernardo y el Calvario* realizado por Jaume Mateu y Antón Peris entre 1412 y 1420 aproximadamente (Fig. 1). De las diferentes escenas que nos muestra el retablo, destaca la central, por su posición y tamaño. En ella se representa a la Virgen de la Esperanza rodeada de ángeles. Esta tabla queda cercada por varias escenas más, en un lado, está representada la figura de san Bernardo y al otro, la de Santa Bárbara con sus atributos más característicos, la torre con tres ventanas y la palma del martirio. Sobre ella, se representa a Santa Águeda sentada en un trono, portando en sus manos los atributos de la joven, la palma del martirio y unos pechos sobre una bandeja. Sobre San Bernardo, localizamos a Santa Catalina, en la misma posición en la que Santa Águeda está representada, al igual que la otra santa también posa con la palma del martirio y con uno de sus atributos característicos, la rueda dentada, representada en su totalidad y de gran tamaño. Coronado el conjunto la Crucifixión. En el conjunto del retablo se aprecia la influencia arraigada del gótico.

La obra de Antoni Peris la encontramos también en el sur del Reino de Valencia, esta vez junto al Maestro de Ollería. En la Iglesia Arciprestal de la Asunción de Pego, Alicante, se encuentra un magnífico retablo de la *Virgen de la Esperanza*, realizado en la primera mitad del siglo XV (Fig.2). La obra presenta similitudes con el retablo tratado con anterioridad, dado que la imagen central es la de la Virgen de la Esperanza y está representada de una forma muy parecida a la anterior, pues la Virgen está entronizada y rodeada de ángeles, a pesar de la variación del número de estos, la actitud de la Virgen es muy similar. A ambos lados de ésta, se encuentran representados Santa Catalina y San Bartolomé Apóstol portando sus dos atributos, el libro y el cuchillo. Sobre ellos dos las escenas de su martirio. En la parte superior encontramos de derecha a izquierda: la Anunciación, el entierro de la Virgen y el nacimiento de Cristo. Y coronando el conjunto, al igual que en el retablo anterior, la Crucifixión.

Pasando a analizar las tablas relevantes del retablo para el trabajo, analizaremos en primer lugar, la que representa el martirio de Santa Catalina. En el centro de la imagen, se encuentra Santa Catalina arrodillada y con la parte superior del cuerpo descubierta, quedando sus senos cubiertos por sus brazos colocados en posición orante. Frente a ella, se halla la rueda dentada, la cual están intentando poner en funcionamiento dos soldados. Estos atentos a las palabras que la joven les está diciendo no se dan cuenta de que dos arcángeles con espadas están golpeando las ruedas, saltando los pedazos de éstas al público expectante. Detrás de Santa Catalina y elevado sobre un pequeño podio se encuentra el emperador atento a la escena que se está viviendo ante él. En la tabla inferior se localiza una representación de Santa Catalina como si fuera un retrato. La joven de pie y un poco inclinada aparece coronada. En la mano izquierda porta la palma del martirio mientras sujeta la rueda dentada representada en su totalidad. Sin embargo, en la mano derecha sujeta la

espada de la decapitación. Si seguimos el filo de ésta nos damos cuenta que la espada descansa sobre la boca abierta del emperador, que es representado a los pies de la joven, tumbado boca arriba, mostrando como la fe ha vencido contra la herejía y el pecado.

Joan Reixach (Reino de Valencia?, h. 1411- 1485/90) fue uno de los artistas que nos dejó para la posteridad uno de los grandes y bellos retablos del momento. El *Retablo de Santa Catalina Mártir* que hoy podemos encontrar en la Iglesia Parroquial de Villahermosa del Río, Castellón, está datado en 1448 y nos muestra la influencia del Gótico Internacional de Gonzal Peris (Fig. 3). Nos encontramos ante un retablo, formado por seis tablas y una predela. Las dos tablas laterales muestran los momentos más relevantes de la vida de la santa y la tabla central está dividida en tres escenas: las dos superiores que representan pasajes de la vida de Cristo (el nacimiento y la crucifixión) y la parte inferior que representa la santa como si fuera un retrato.

De izquierda a derecha, encontramos dos tablas: la superior muestra los Desposorios de Santa Catalina, en dicha escena se representa a la Virgen entronizada con el Niño Jesús en su regazo, frente a ellos Santa Catalina está arrodillada recibiendo el anillo de desposada de la mano del Niño Jesús. Rodeando a las tres figuras principales, de esta tabla, se hallan cuatro ángeles. La tabla inferior muestra dos escenas, por un lado, a Santa Catalina ante el rey y por el otro, a Santa Catalina con los filósofos. En la primera escena, apreciamos en la parte central al rey entronizado, vestido con ropajes orientales y llevando una corona. Frente a él se encuentra Catalina serena e imperturbable ante su presencia. Completan la escena ocho personajes de diferente rango y oficio que podemos diferenciar gracias a sus vestiduras. En la escena inferior, se representa al rey también entronizado pero está vez en un lateral, mientras que es la figura de Santa Catalina la que se encuentra en el centro de la tabla, con las manos en movimiento. Alrededor de ellos apreciamos ocho personas y un soldado. Estas dos escenas podrían confundirse dado que están representadas de forma muy similar y con el mismo número de personajes. Se ha determinado que estos dos pasajes están en este orden y no a la inversa por dos motivos: por un lado, porque si nos fijamos en el conjunto del retablo tiene más lógica ya que las imágenes están distribuidas en el orden que Santiago de la Vorágine nos las relata en su obra, a excepción de las dos escenas que muestran las imágenes de la vida de Cristo y la introducción de los desposorios místicos. Y en segundo lugar, porque en el acto superior es el rey quien adquiere importancia al estar situado en el centro de la tabla, representación lógica en la escena en que Santa Catalina se presenta ante el rey, ya que nos está mostrando al personaje. Sin embargo, en la otra escena es Catalina quien está en el centro, en actitud explicativa, como si estuviera dando un discurso: sus argumentaciones ante los filósofos.

En la tabla central, encontramos en la parte superior las dos escenas que representan la vida de Cristo, que no pasaré a comentar dado que son irrelevantes para el presente trabajo. La tabla inferior, la que tiene las

dimensiones más importantes del conjunto, nos presenta a la santa como si fuera un retrato, con una orante a sus pies. Santa Catalina está representada como princesa real, muestra de ello es la corona que lleva sobre la cabeza. Ambas manos las muestra ocupadas con dos de sus atributos, la rueda del suplicio, en este caso está representada de forma parcial, como si fuera uno de los trozos que quedó después de que el ángel la rompiera y en la otra mano, la espada de la decapitación, de unas dimensiones considerables dada la altura de la figura en el conjunto de la escena.

En las tablas de la derecha se alude a los tres momentos finales de su vida: el martirio, la decapitación y sepultura, en este orden de representación de arriba abajo. La primera escena, la del martirio, representa a Santa Catalina arrodillada y desnuda en el centro de la máquina del martirio tras el momento de su destrucción, pues se aprecian algunos de los fragmentos de las ruedas rotas. Frente a ella se encuentra el rey, sentado en el trono y en actitud relajada. En la parte posterior derecha de la escena se ve a un grupo de gente cubriéndose el rostro para que los restos de las ruedas no les corten la cara, sin embargo, en la parte izquierda se ve a un grupo de ángeles que va en auxilio de Catalina. La escena central muestra la decapitación de la joven, en ella se aprecia a Santa Catalina vestida con ropa que nos hace ver la alta clase social de la joven. Ella arrodillada ante su verdugo, que se encuentra con la espada en alto. Frente a ellos está el rey con cara de alegría. Completan la escena una serie de personas que se han acercado a contemplar el momento. Y finalmente, en la parte inferior encontramos a Catalina yacente en su tumba, mientras un grupo de ángeles la levantan, para que ascienda a los cielos junto a Cristo.

Para rematar la parte inferior del conjunto, Reixac nos presenta una predela con diferentes santos y santas, entre las que podemos diferenciar a dos santas mártires gracias a la palma del martirio, muestra de su sufrimiento.

En la provincia de Castellón encontramos también al Maestro de Altura, el cual, en sus obras nos muestra tres representaciones de la santa que estamos tratando. La primera de ellas *Santa Catalina* fue realizada hacia 1450 (Fig. 4). Hasta nuestros días ha llegado esta tabla, que nos hace pensar que sería una parte de un retablo. En ella el pintor nos muestra un retrato de Santa Catalina. La figura de la santa destaca sobre el fondo neutro con el que el Maestro de Altura nos presenta el cuadro. En una escena donde se juega con los tonos tierra, podemos apreciar a Santa Catalina erguida, como princesa real. El Maestro de Altura, la representa con algunos de sus atributos más representativos, como son la rueda, en este caso representada en su totalidad, en la que podemos apreciar claramente las cuchillas; la corona de princesa, a sus pies vemos al emperador, derrotado por la santa y la espada de la decapitación, un arma grande, de guerrero, que Santa Catalina contempla con tranquilidad.

De este mismo autor se conserva otra tabla, más pequeña que la anterior y con la escenificación de otro pasaje de la vida de Santa Catalina,

en esta ocasión el martirio. Según Ximo Company (1990) estas dos tablas formarían parte de un mismo retablo que nos narra la historia de Santa Catalina. En la tabla del *Martirio de Santa Catalina* se muestra el momento en el que se pone fin a su vida. La joven arrodillada delante de su verdugo reza, mientras este está preparado para hundir la espada en su cuello. Completan la escena el emperador, vestido con ropa más elegante que el resto de espectadores y con una espada en un lateral que nos muestra que lo que él dictamina es la ley, éste observa expectante la estocada junto con un grupo de sabios y filósofos agrupados para contemplar la escena.

Finalmente, y atribuido también al Maestro de Altura, se han localizado unos *Compartimentos de retablo con predelas de Santas*, 1460-1470. En ellas aparecen representadas cuatro santas con sus atributos más característicos: Santa Catalina de Alejandría con la rueda y la espada, Santa Lucía portando unos ojos en una bandeja, Santa Bárbara llevando una pequeña torre con tres ventanas y Santa Águeda portando unos pechos sobre una bandeja (Fig. 5).

Si analizamos la figura de Santa Catalina de forma individual se puede apreciar la similitud estilística con la retratada en 1450 por el mismo pintor, sin embargo, en esta representación el Maestro de Altura nos la muestra sin la figura del emperador bajo sus pies, aun así, destacan los atributos de la corona, la rueda y la espada, esta última al igual que en la representación de la década anterior es excesivamente grande para que fuera utilizada por una mujer. Y en ambas representaciones el Maestro de Altura las pinta de rojo, el color de la sangre.

Por otro lado, si nos fijamos en el conjunto de las cuatro santas, se aprecia con claridad que Santa Catalina es la única a la que no se la representa con la palma del martirio. Esta encarnación de la santa nos podría llevar a pensar que la palma del martirio no es uno de los atributos a los que más importancia se les dio en el siglo XV a la hora de retratada. Ciertamente es una de las cuatro santas capitales de la cristiandad y que podría ser este un modo de resaltar esa importancia. Pero esta teoría queda descartada dado que en la parte inferior de la tabla está representada Santa Bárbara que es junto con Santa Catalina, Santa Margarita y Santa Dorotea una de las *Quatuor Virgines Capitales*.

Al lado de Altura, en Segorbe, encontramos otro retablo en el que la figura de Santa Catalina de Alejandría adquiere un lugar de importancia dentro del conjunto. Estamos hablando del *Retablo de las Almas y Misas de San Gregorio*, atribuido al Maestro de Perea. En la obra de este artista podemos apreciar la transición del estilo hispano-flamenco hacia la primera toma de contacto con el renacimiento. En el estilo de dicho pintor se aprecia claramente la influencia de Reixach y por consiguiente la de Jacomart, sobre todo, en la representación de figuras femeninas. El presente retablo está constituido por tres tablas y una predela, rodeando las tablas encontramos una serie de compartimentos en los que se localizan a diferentes santos de la cristiandad. Destacar de este retablo la tabla de la izquierda donde se representa a Santa Catalina de Alejandría. En ella la figura erguida de la joven se sobrepone sobre un fondo dorado.

La muchacha aparece coronada y cubierta por una capa en tonos dorados y naranjas, la cual queda abierta exclusivamente por la zona del vientre por donde la joven muestra sus manos, en las que porta la palma del martirio en una y la espada en la otra. En un lateral se aprecia una rueda dentada, de tamaño reducido en comparación con las representadas en tablas anteriores. A sus pies el emperador con la boca abierta y descansando sobre ella la punta de la espada. Es en el rostro de la joven, donde podemos apreciar el estilo renacentista que se mencionaba con anterioridad, pues este muestra una belleza y unos rasgos parecidos a los representados por los artistas italianos.

A finales del siglo XV ya encontramos en el mundo de la pintura valenciana las formas italianizantes, pero no es hasta principios del XVI cuando realmente se hace un gran eco de ellas. Dos fueron los pintores que introdujeron estas nuevas forma en el Reino, Fernando Yáñez de la Almedina y Fernando de Llanos.

Como se puede comprobar con las diferentes obras analizadas, el atributo de la rueda y el de la espada destacan sobre todos los demás. La espada toma en la representación de la joven un papel significativo, dejando en muchas ocasiones a la rueda como elemento secundario. Este hecho es de relevancia dado que la rueda debería ser su elemento principal, ya que, cuando se la representa en las predelas es el atributo que se le destaca junto con la palma del martirio, para hacer alusión a su condición de mártir. Sin embargo, cuando se la representa como a un personaje principal, en la pintura valenciana del siglo XV, la espada adquiere la mayor importancia. Este dato, lo considero de relevancia ya que la espada hace alusión a la decapitación y Santa Catalina no fue la única mártir femenina decapitada, como ejemplo de ello tenemos a Santa Bárbara, a la cual hemos visto en alguno de los retablos. En las representaciones vistas a lo largo del trabajo podemos apreciar como Santa Bárbara es representada con la palma del martirio y la torre con las tres ventanas, atributos característicos de la joven. Santa Bárbara al igual que Santa Catalina fue retratada en diversas ocasiones en el periodo que estamos tratando, como muestra de ello tomaremos la obra de Gonçal Peris titulada *Retablo de Santa Bárbara*, que hoy en día se encuentra en el Museo Nacional de Arte de Cataluña, aunque proviene de la iglesia de Puertomingalvo (Fig.6). Este retablo tiene como figura central a Santa Bárbara portando sus atributos característicos, la palma y la torre, lugar donde su padre la encerró para que ningún joven pudiera apreciar su belleza, ésta última destaca sobre la palma. Sobre la imagen encontramos una Crucifixión y la parte inferior del retablo está compuesto por una predela. A los laterales de la tabla central, donde aparece la figura de Santa Bárbara a modo de retrato, encontramos diferentes escenas de lo que fue su vida, entre las que se pueden ver: el momento de su martirio y la decapitación.

Como se puede comprobar por su leyenda y por algunos de los retablos que han llegado a nuestro tiempo, esta santa también fue decapitada y sin embargo, la espada no aparece representada en las

imágenes tratadas para este trabajo. La muestra más representativa de que la espada es un elemento importante para Santa Catalina la encontramos en los *compartimentos de un retablo con figuras de Santas* atribuido al Maestro de Altura (Fig.5). En él como hemos mencionado anteriormente se ven representadas a cuatro mártires: Santa Catalina y Santa Bárbara, en una tabla y a Santa Lucía y Santa Águeda, en la otra. Las tres últimas santas mencionadas, aparecen representadas de forma muy similar con la palma del martirio en la mano exterior del cuadro y su atributo representativo en la interior. Sin embargo, Santa Catalina, nos muestra en la mano exterior la espada y en la interior la rueda, con esto el artista nos demuestra que le da más importancia a la espada que a la palma, por consiguiente en esta santa es más importante que fue decapitada que qué es mártir. Ha esto cabe sumarle que si nos fijamos en la forma de vestir de las cuatro jóvenes, apreciamos que la ropa de Santa Catalina es más lujosa que la de las otras tres mártires y ella está coronada de forma diferente a las otras, hasta la caída de su cabello la diferencia de las demás. Esto nos hace pensar que el artista la quería dotar de una majestuosidad que no tienen las demás. Ciertamente es que de las cuatro santas representadas es la única que tiene ascendencia real, pero las otras mártires a excepción de Santa Lucía provienen de familias de la alta nobleza.

La comparación con otras santas nos hace corroborar la teoría de que la espada fue un elemento importante a la hora de representar a Santa Catalina como figura aislada, a pesar de que en las predelas aparece en la mayoría de ocasiones con la rueda dentada.

VI. Conclusiones

En un periodo de conflictos tanto en política interna como externa, la pintura se ve financiada por las elites valencianas del momento. Estas obras destacan en su gran mayoría por representar escenas religiosas. En una sociedad analfabeta la pintura era la mejor forma de explicar los personajes bíblicos, entre los que encontramos la vida de los santos, personajes reales y legendarios que sirvieron de modelo de conducta para los feligreses. Gracias a estas leyendas y a la importancia que la Iglesia le dio, hoy en día encontramos grandes conjuntos monumentales donde se narraron las historias de cada uno de ellos. Dentro de los santos encontramos un grupo denominado mártires, estos llevaron hasta las últimas consecuencias su creencia en Dios llegando a superar diferentes tipos de tortura por defender aquello en lo que creían. Es dentro de este grupo donde encontramos a Santa Catalina de Alejandría.

El estudio de las diferentes imágenes nos demuestra que los atributos con los que Santa Catalina de Alejandría fue representada en el periodo comprendido entre 1400 y 1500 no varían, todo y que este momento histórico abarcó diferentes corrientes artísticas. Ciertamente es que de todos los atributos con los que la joven fue representada: la rueda, la espada, la corona, el libro, la palma, el anillo o la cabeza del emperador bajo sus pies,

hay unos que predominan sobre los otros. La rueda y la espada son a los que más importancia se les ha dado en las diferentes obras que se han analizado, sobre todo, a la espada que por sus dimensiones y posición ha adquirido importancia respecto al resto. El significado originario del atributo de la espada es que la o el portador de la misma fue decapitado, aunque dada la importancia que tiene en esta santa hace pensar que la espada podría tener otro significado, ya que como se ha comprobado Santa Bárbara también fue decapitada y en las imágenes utilizadas para dicho trabajo no se la representa con ella.

VII. Bibliografia

AAVV (1984): Obras completas de San Agustín de Hipona. XXV. Sermones (5º), 273-338. Sermones sobre los mártires, Biblioteca de autores cristianos, Madrid.

AAVV (2001): La Luz de las Imágenes. Segorbe, Generalitat Valenciana, Valencia.

CHECA Cremades, F.; GARCÍA Felguera, M.S.; MORAN, Torina, M. (1980): Guía para el estudio de la historia del arte, Cátedra, Madrid.

COMPANY, X. (1990): La pintura hispanoflamenca, Edicions Alfons en Magnanim, Valencia.

-(2006): La retabística en el área valenciana. Gótico y renacimiento, siglos XIV, XV y XVI. Los retablos: técnicas, materiales y procedimientos, España, pp.3.

FURIÓ, A. (2001): Història del País Valencia, Biblioteca d'estudis i investigacions 3 i 4, Valencia.

GIORGI, R. (2005): Santos, Los diccionarios del arte, Electa, Barcelona.

REAU, L. (1955-1958): Iconographie de l'art Chrétien. Iconographie des saints, vol. 3, Presses Universitaires de France, París.

VORÁGINE, S. (1982). *La leyenda dorada. Tomo 1 y 2*, Alianza forma, Madrid.

ZURIAGA, V.F.. (2012). «El dolor como triunfo. Sacrificio, tortura y liberación en las mártires cristianas» en *Dossiers Feministes*, 16, Publicaciones de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, pp. 157-177

VIII. Material Gràfic



Fig. 1. Jaume Mateu y Antoni Peris. *Compartimentos del retablo de la Virgen de la Esperanza: Visión mística de San Bernardo y Calvario*. h. 1412-1420. Ermita de la Virgen de la Esperanza Parroquia de Nuestra Señora de la Asunción de Albocàsser. Castellón. Imagen extraída de: AAVV (2001): *La Luz de las Imágenes*. Segorbe, Generalitat Valenciana, Valencia.



Fig. 2. Antoni Peris y Maestro de Ollería. *Retablo de la Virgen de la Esperanza*. Iglesia Arciprestal de la Asunción de Nuestra Señora, S.XV. Pego, Alicante. Imagen pròpia.



Fig. 3. Juan Reixach. *Retablo de Santa Catalina Màrtir*. 1448. Iglesia Parroquial de Villahermosa del Río, Castellón. Imagen propia.



Fig. 4. Maestro de Altura. *Santa Catalina*. h1450. Museo de Bellas Artes de Valencia, Valencia. Imagen extraída de: <http://www.cult.gva.es/mbav/data/191.jpg>



Fig. 5. Maestro de Altura. *Compartimentos de un retablo con figuras de Santas*. h. 1460-1470 Iglesia Parroquial de San Miguel Arcángel de Altura, Castellón. Imagen extraída de: AAVV (2001): *La Luz de las Imágenes*. Segorbe, Generalitat Valenciana, Valencia.



Fig. 6. *Retablo de Santa Bárbara*. 1410-1425. Museo Nacional de Arte de Cataluña, Barcelona. Imagen extraída de: <http://www.museunacional.cat/ca/colleccio/retaule-de-santa-barbara/goncal-peris-sarria/035672-cjt>.

Enfermedad y creación

Amparo Montesinos Muñoz
montesinosamparo@gmail.com

I. Resumen

126



En 1924 un nuevo movimiento artístico nació de las cenizas de dadá, el surrealismo. André Breton, «su padre», construyó un férreo constructo teórico tomando como base las teorías freudianas. A pesar de ser un movimiento cuyos principales protagonistas eran varones, el surrealismo se nutrió del trabajo de un gran número de mujeres. En nuestro trabajo se analizará una pequeña parte de la obra pictórica, fotográfica y literaria de Frida Kahlo, Dora Maar y Leonora Carrington y, especialmente, la relación enfermedad-creación existente tanto en la obra como en la vida de las artistas mencionadas. Cada una de ellas exorcizó su dolor, físico o mental, a través de sus obras. El tratamiento que ellas realizaron de la enfermedad, de su propia enfermedad, aparece, todavía hoy, a los ojos de las y de los espectadores como una verdad «desnuda», en ocasiones, casi «obscena». La pintura de Kahlo, la fotografía de Maar y la literatura de Carrington nos permite observar cómo cada una de ellas construyó un mundo onírico, simbólico alrededor de momentos íntimos y personales que no solamente marcaron sus propios recorridos vitales sino también sus carreras artísticas.

Palabras claves: surrealismo, enfermedad, creación, Frida Kahlo, Dora Maar, Leonora Carrington.

II. Introducción, objetivos y metodología

La mujer, desempeñando un claro papel protagonista dentro del movimiento surrealista, tanto de musa como de artista, es el objeto de estudio principal de esta investigación. Conxtualizar artísticamente, teóricamente e históricamente a tres mujeres clave del movimiento surrealista, nos llevará a desarrollar los dos ejes fundamentales de esta investigación, enfermedad- creación y movimiento surrealista.

El objetivo principal es ver cómo y porqué la enfermedad se encuentra presente en las obras de los y las artistas que poblaron dicho movimiento. Muchos han sido los artistas que hicieron de su vida la fuente de su arte, Frida Kahlo, Dora Maar y Leonora Carrington son, en ocasiones, un ejemplo de ello, y es precisamente el análisis de su obra artística el cuerpo principal de esta investigación. Con todo, el principal objetivo es ver cómo experiencias propias, en cuanto a enfermedad se refiere, se trasladan a la pintura, fotografía y literatura. Así pues, nuestro siguiente objetivo será ver si existen diferencias en el modo de abordar la enfermedad en el trabajo de las artistas elegidas.

Este trabajo se centra fundamentalmente en el trabajo realizado por mujeres, pues siendo un movimiento en origen formado por varones, se considera que fueron ellas quienes destacaron al «desnudar» ante el espectador su lado más íntimo, sus experiencias personales. Son Kahlo, Maar y Carrington tres de las artistas del arte contemporáneo y del arte en general quienes mejor ejemplifican el tema que aquí se pretende tratar. Tras un acercamiento a su biografía –necesaria para establecer la conexión– analizaremos sus obras más significativas donde la experiencia,

el dolor, la enfermedad, la locura y, finalmente, la soledad serán los protagonistas indispensables de sus creaciones. En el caso de Maar y Carrington, ambas sufrieron una crisis nerviosa y ambas fueron ingresadas en sanatorios mentales, se intentará analizar si la plasmación de su paseo por la locura fue similar o dispar. Carrington narró su experiencia en *Memorias de abajo*, obra sancionada por André Breton como puramente surrealista, pero ¿Dora Maar «volcó» experiencias personales en su obra? Y si lo hizo, ¿su trabajo es tan directo como el de la artista británica? Por su parte, Kahlo dedicó a los autorretratos gran parte de su obra artística, unos autorretratos, como veremos, llenos de dolor.

La metodología empleada en el trabajo es el de la reflexión interpretativa. Para poder entender el trabajo realizado por Frida Kahlo, Dora Maar y Leonora Carrington se hace del todo necesario situarlas en un contexto artístico concreto, el movimiento surrealista, para desde allí abordar el análisis y la interpretación de su producción literaria, pictórica y fotográfica, puesto que únicamente a través de su lenguaje artístico podremos llegar a comprenderlas.

En 2014 se ha cumplido el noventa aniversario del nacimiento del movimiento surreal, considerado el último grupo de las ya míticas vanguardias históricas y, por ello, epígono. El interés suscitado a comienzos del siglo XX por un movimiento interesado por el mundo onírico, la magia, la ironía..., sigue vigente en la actualidad.

III. Enfermedad

La relación enfermedad-proceso creativo y movimiento surrealista puede observarse, también, en obras de otras y otros artistas que trabajaron bajo parámetros surrealistas.

Quizá uno de los casos más llamativos sea el de la artista española Remedios Varo. En *Dolor reumático I* [Fig. 1], realizado entre 1948 y 1949, nos encontramos con una mujer atada y sometida a un dolor físico. El cuchillo que se inserta en su espalda es un claro símbolo de un dolor hiriente y desgarrador.

Pero hablar de enfermedad y, más concretamente, de enfermedad mental nos obliga, necesariamente, a remitirnos al padre teórico del surrealismo, André Breton y a una de sus obra más paradigmáticas *Nadja*. En dicha obra Breton nos narra el encuentro casual con una muchacha. La expresividad de sus ojos atrae al escritor pero nada en ella es normal y Breton acaba apartándose de ella. La locura de la protagonista, germen de la novela, es, sin embargo, aquello que asusta a Breton. Nadja acaba convirtiéndose en un «conejillo de Indias» en manos del padre del surrealismo.

Unica Zürn y su esquizofrenia se esconden tras una impersonal tercera persona en la novela *El hombre jazmín: impresiones de una enferma mental*. La narración de sus continuas crisis de esquizofrenia, sus ingresos en sanatorios mentales, al contrario que en *Nadja* de Breton, se convierte en un verdadero ejercicio de exorcización.

Las artistas elegidas vivieron como crearon y crearon como vivieron.

La obra de Frida Kahlo no puede entenderse obviando el accidente sufrido en su adolescencia pues éste deterioró su salud y le impidió llevar a buen término su anhelo de ser madre. En el caso de Dora Maar, su infancia argentina, su juventud parisina y los entresijos de su relación con Pablo Picasso resultan ser un marco perfecto para comprender el misterio latente en sus fotografías, sus pinturas y, también, sus poemas. Y, finalmente, las fábulas irlandesas de la niñez de Leonora Carrington se reflejarán en la fantasía y la alquimia de su obra.

Las artistas elegidas encontraron en la enfermedad, en su enfermedad, la inspiración. Frida plasmó su propio dolor físico. Leonora exorcizó su paso por la locura por medio de la escritura. Dora venció a la soledad, a su colapso nervioso por medio de la pintura, fotografía y escritura. Veamos cómo.

Frida Kahlo: dolor físico

Hacia 1946 aconsejaron a Frida que pasara nuevamente por el quirófano para reforzar su columna vertebral. El doctor Wilson le practicó una operación en la que se soldaron cuatro vértebras con un trozo de hueso extraído de la pelvis y una vara de metal de quince centímetros de largo. Tras la operación Frida escribió a Alejandro Gómez Arias donde le cuenta cómo ha ido. La carta, llena de palabras inventadas y términos en inglés: «ya pasé de big trago operatorio. [...] tengo dos enormes cicatrices en la espaldilla en this forma» (Herrera, 2006: 445), iba acompañada de un dibujo de su espalda con unas cicatrices señalando el lugar donde le habían intervenido. Este dibujo pudo haberle servido de modelo para realizar el autorretrato *Árbol de la esperanza mantente firme* [Fig. 2], ese mismo año.

La operación no alivió a la artista de sus achaques, el doctor Wilson le mandó reposo y la utilización de un corsé de acero durante ocho meses. Frida no respetó esa vida tranquila que le habían recomendado y su salud empeoró desarrollando fuertes dolores, anemia y una infección de hongos en la mano derecha.

Frida Kahlo realizó *Árbol de la esperanza mantente firme* [Fig. 2] para su mecenas Eduardo Morillo Safa, en la carta a Safa lo describió como «el resultado de la jija operación» (Herrera, 2006: 449). En este lienzo, al igual que en *Las dos Fridas* [Fig. 3], la artista nos presenta un doble autorretrato, donde sitúa a una Frida desnuda, tumbada en la cama de un hospital, de espaldas al espectador, tapada con una sábana, dejando a la vista tan sólo la cicatriz surgida de la nueva operación, los desgarramientos en la espalda encuentran su correspondencia en el agrietado paisaje de fondo. La cicatriz es exactamente igual que la realizada en el dibujo para Gómez Arias, sólo que en el lienzo la herida está abierta y sangrando. A este cuerpo herido y débil se opone la Frida que aparece sentada en la misma camilla mirando al frente con aire esperanzador, pues así lo muestra lo escrito en el banderín que sujeta en su mano derecha «árbol de la esperanza mantente firme» letra de una de las canciones preferidas de la artista. En el cuadro también se refleja el orgullo a través de una mano izquierda sosteniendo el corsé ortopédico. Frida hace alarde de su particular ironía al introducir

el corsé en esta obra pues podríamos decir que este fue el premio recibido tras la intervención, ella pensó que se desharía de él tras la operación pero al final no fue así. La dualidad está presente en la obra, no sólo entre la Frida todavía anestesiada, vulnerable y con la herida abierta, sino también la Frida esperanzada que mira hacia el futuro y se da ánimos a sí misma; el día y la noche, espacios en los que se disponen las figuras. Curioso es que la Frida hospitalizada esté iluminada por el sol y no por la luna, pero según la mitología azteca el sol se alimenta de la sangre de víctimas humanas. Por el contrario, la luna, símbolo de feminidad, conecta directamente con la Frida esperanzadora. Esta dualidad tiene su origen en la antigua mitología mexicana y está presente en varias de sus obras:

El principio de la dualidad en la unidad está presente sobre todo en aquellos de sus cuadros en los que el fondo aparece dividido en una mitad clara y una oscura, una mitad noche y una mitad día. Al mismo tiempo están presentes la luna y el sol, los principios femenino y masculino. Esta división en dos del universo se extiende incluso a su propia persona cuando se representa doble, como personalidad dividida. (Kettenmann, 1992: 72).

A esta intervención quirúrgica la podríamos denominar como el principio del fin, aquellas flechas que asaetearon el delgado cuerpo de Frida y que ella plasmó en *El venado herido* [Fig. 4] de 1946, se anclaron profundamente en su piel y jamás consiguió sacarlas.

Dora Maar: soledad

Dora Maar fue una de las grandes fotógrafas del movimiento surrealista, pues el trabajo realizado a lo largo de la década de los años treinta en adelante así lo avala, pero sin embargo suele ser recordada como «la mujer que llora», «la musa doliente» o «la artista a la sombra de un gigante» por haber compartido su vida durante diez años con Pablo Picasso: «Hay que reconocer en ella no tanto a una víctima desolada, sino a una mujer de fina inteligencia y grandes capacidades creativas, que intentó ser siempre ella misma.

A la ruptura con Pablo Picasso le siguió un extraño comportamiento que terminó en una crisis nerviosa y su consiguiente traslado a un psiquiátrico. ¿Sufrió Dora Maar un período de locura repentino y transitorio? Picasso tal vez por excusarse y desvincular su culpa o tal vez porque su experiencia al lado de Dora así lo corrobora, dijo al respecto: «La dejé por miedo. Miedo de su locura. Dora ya estaba loca mucho antes de que enloqueciera de verdad» (Caws, 2000: 190). Dora Maar a diferencia de Frida Kahlo y Leonora Carrington no plasmó en su obra pictórica o fotográfica su breve paso por la locura, fue en su vida privada donde la artista evidencia un antes y un después de su crisis nerviosa y de su ruptura con Picasso. Con la aparición de Françoise Gilot en la vida de Picasso, los encuentros de este con Dora quedaron en un segundo plano, hasta 1946, fecha en la cual la relación se terminó por completo.

El extraño comportamiento de Dora que desencadenó finalmente en crisis nerviosa fue

mostrándose en diversas ocasiones, en una de ellas Dora se presentó en casa de unos amigos diciendo que le habían atracado, en otra ocasión

le confesó a Picasso que le habían robado el perro, en otra la bicicleta, fue encontrada desnuda en las escaleras de su casa, la echaron de un cine por armar un alboroto y también acusó a Picasso y a Éluard de llevar una vida pecaminosa y les instó a que se confesaran. A este comportamiento Picasso no le otorga demasiada importancia, pero lo sucedido en Le Catalan el 15 de mayo de 1945 hizo saltar las alarmas de sus acompañantes. Dora había quedado para almorzar con Paul Éluard, Nusch Éluard, Picasso y Gilberte Brassi entre otros, y llegó con retraso, retirándose a los pocos minutos de haber llegado. Este episodio hizo que Picasso y Éluard acudieran al doctor Jacques Lacan y la internaran en la Maison de Santé de Saint Mandé, según se ha podido probar por medio de una factura del lugar Dora estuvo internada entre el 15 y el 24 de mayo de 1945.

Difícil es establecer una línea de evolución puesto que Dora no plasmó la crisis ni la posterior recuperación a manos del doctor Lacan en ninguna obra, pero sí observamos en la evolución de su pintura un cambio de temática y de estilo tras su paso por el sanatorio y su posterior religiosidad. En una primera etapa observamos que Dora retrató a Picasso en varias ocasiones, del mismo modo que Picasso hizo innumerables retratos de ella. Dora Maar tardaría diez años en desprenderse de la influencia del genio malagueño. Tras su recuperación se puede observar un estilo propio y un reflejo de su cotidianidad en los paisajes realizados entre la década de los cincuenta y de los sesenta. El retiro que se impuso a sí misma se observa en *Cielo y montaña* [Fig. 5], *Gran cielo blanco* [Fig. 6] y *Paisaje y cielo* [Fig. 7].

A través de su pintura observamos, al igual que en Frida Kahlo, un paralelismo entre vida y obra entre enfermedad y creación, si bien es cierto que en el caso de la artista francesa resulta más complicado establecer esta relación sin ciertos datos biográficos.

Leonora Carrington: locura

La fina línea que separa la locura de la cordura es el eje principal de una de las novelas autobiográficas más desgarradoras del siglo XX, *Memorias de abajo* de Leonora Carrington. La novela, escrita entre el 23 y 27 de agosto de 1943, narra a modo de diario la experiencia vivida por la artista inglesa tres años antes.

La detención del artista alemán Max Ernst, su pareja por aquel entonces, tras la entrada de los alemanes en París, y por lo tanto la partición del territorio francés en dos, provoca en Carrington una crisis nerviosa que irá acentuándose con su huida del país y su posterior entrada en España. Una antigua amiga de Leonora llega a Saint-Martin-d'Ardèche y al ver el estado en el que se encuentra la convence de vender su casa y escapar del avance de las tropas nazis. En su trayecto a España el coche se estropea y la artista inglesa cae en una especie de delirio paranoico. Llegados a Andorra, Leonora ignora que sus acompañantes han pedido ayuda a Harold Carrington que no sólo les envió dinero sino que también envió a un emisario jesuita para acceder fácilmente a España. En Madrid, Leonora sufre una violación a manos de un grupo de requetés y su propio

estado mental ya muy débil, se quiebra completamente. Leonora había conseguido traspasar el fino hilo que separa la lucidez de la locura y su padre, ayudado por el holandés, decide alejarla de la ciudad. Este hecho lleva a la artista inglesa a ser internada en un sanatorio mental en Santander, «... me metieron en un coche dirección a Santander... Durante el trayecto, me administraron tres veces Luminal y una inyección en la espina dorsal: anestesia sistémica. Y me entregaron como un cadáver al Doctor Morales, en Santander» (Carrington, 1995: 15).

La novela narra todo lo que la protagonista vivió dentro del centro hasta el momento en que emprende su huída. A su llegada a Portugal acompañada por una enfermera para emprender rumbo a Sudáfrica, donde será ingresada en un nuevo sanatorio, la artista planea escapar del control de su padre.

Una vez en Lisboa consigue zafarse de la enfermera que la custodiaba y fue en busca de un amigo de Picasso, Renato Leduc quien trabajaba en la embajada mexicana. El poeta mexicano le propuso contraer matrimonio y la pareja viajó primeramente a Nueva York y tiempo después se instalaron definitivamente en México, país que vio crecer como artista a Leonora Carrington.

Tres artistas, tres maneras de abordar la enfermedad y el dolor que ésta conlleva. Frida

Kahlo se analizará, se «desmenuzará» en cada uno de sus cuadros; Dora Maar, convertida en una ermitaña, plasma la soledad, una soledad autoimpuesta, a través de unos paisajes desoladores; y, Leonora Carrington, al más puro estilo surreal, realizará un ejercicio de análisis en su relato. Las tres mujeres abrazaron el movimiento surreal, las tres se alejaron de él, pero sus obras destilan más magia, onirismo o ironía que la de otros muchos artistas que jamás lo abandonaron.

IV. Conclusiones

Analizando la relación existente entre enfermedad y creación, hemos sido conscientes del trabajo de las mujeres surrealistas, pero también, o por ello mismo, en nuestro análisis no podía obviarse el papel de musas al que, en múltiples ocasiones, habían sido abocadas por sus compañeros varones. Ellos también fueron protagonistas esenciales del trabajo artístico de ellas pero las diferencias en este terreno son palpables. Ellas encarnan la definición clásica de musa, ellos, por el contrario, son necesarios en el proceso de madurez artística, ellos simbolizan a ese padre al que debe darse «muerte».

Se ha tratado de argumentar a lo largo de estas líneas cómo afectó el tema de la enfermedad al trabajo realizado por Frida Kahlo, Dora Maar y Leonora Carrington. El proceso de recuperación, el artístico es diferente en cada una de ellas ya que los autorretratos de Kahlo o *Memorias de abajo* de Carrington reflejan una experiencia propia, pero en el caso de Maar la complicación está servida. En las obras de Maar no puede apreciarse directamente, no existe una obra concreta que refleje el tema, debemos

acudir a su trayectoria vital para poder entender las obras posteriores a su colapso. En cambio, en sus poemas –la mayoría sin fechar– sí podríamos ver cómo le afectó. Sumergirse en la obra poética de Dora Maar sería adentrarse en el magnífico mundo de la artista francesa, dando pie a una nueva investigación.

V. Bibliografía

- ABERTH, Susan L. (2004): *Leonora Carrington. Surrealismo, alquimia y arte*, Turner Publicaciones S. L., Madrid.
- BECKER, Udo (1992): *Enciclopedia de los símbolos*, Ediciones Robinbook, Barcelona.
- BRETON, André (1972): *Los pasos perdidos*, Alianza Editorial, Madrid.
- (2009): *Manifiestos del surrealismo*, Visor Libros, Madrid.
- (2011): *Nadja*, Cátedra, Madrid.
- CABALLERO GUIRAL, Juncal (2002): *La mujer en el imaginario surreal. Figuras femeninas en el universo de André Breton*, Castellón, Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- CARRINGTON, Leonora (1992): *El séptimo caballo*, Siruela, Madrid.
- (1995): *Memorias de abajo*, Siruela, Madrid.
- (1995): *La corneta acústica*, Alba Editorial, Barcelona.
- CAWS, Mary Ann (2000): *Dora Maar con y sin Picasso*, Ediciones Destino, Barcelona.
- CHADWICK, Whitney (1991): *Women Artists and the Surrealist Movement*, Thames and Hudson. London.
- (1996): *Women, art, and society*, Thames and Hudson. London.
- (1999): *Mujer, arte y sociedad*, Destino, Barcelona.
- COMBALÍA, Victoria (1995): *Dora Maar, fotógrafa*. Centre Cultural Bancaixa.
- (2013): *Dora Maar*, Circe, Barcelona.
- HERRERA, Hayden (2006): *Frida. Una biografía de Frida Kahlo*, Editorial Planeta, Barcelona.
- KAHLO, Frida (2001): *El diario de Frida Kahlo: un íntimo autorretrato*, La Vaca Independiente, México.
- LE CLÉZIO, Jean-Marie Gustave (1994): *Diego y Frida*, Temas de hoy, Madrid.
- LORD, James (2007): *Picasso y Dora, una memoria personal*, Alba Editorial.
- PENROSE, Roland (1989): *Picasso*, Salvat D. L., Barcelona.
- PONIATOWSKA, Elena (2011): *Leonora*, Seix Barral, Barcelona.
- TORRENT ESCLAPÉS, Rosalía (1996): «Mujeres e imágenes de mujeres en la vanguardia histórica», *Asparkia. Investigación Feminista*, 6, Castellón, Seminari

d'Investigació Feminista de la Universitat Jaume I, pp. 147-162.

- (2001): «Tensiones: cuerpos de mujeres y arte contemporáneo», *Dossiers Feministes*, 5, Castellón, Seminari d'Investigació Feminista de la Universitat Jaume I, pp. 67-84.

- (2012): «Fragmentos creativos a partir del dolor», *Dossiers Feministes*, 16, Castellón, Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género Purificación

Escribano, pp. 45-60.

VALDÉS, Zoe (2013): *La mujer que llora*, Planeta, Barcelona.

VI. Anexos.



Fig. 1. Remedios Varo, *Dolor reumático I*, 1948-1949

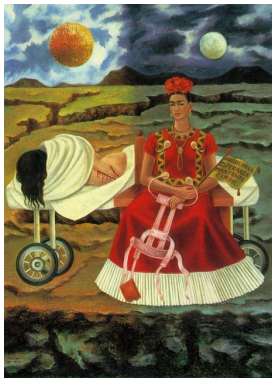


Fig. 2. Frida Kahlo, *Árbol de la esperanza mantente firme*, 1946



Fig. 3. Frida Kahlo, *Las dos Fridas*, 1939



Fig. 4. Frida Kahlo, *El venado herido*, 1946



Fig.5. Dora Maar, *Cielo y montaña*,
sin fecha



Fig. 7. Dora Maar, *Paisaje y
cielo*, sin fecha



Fig. 6. Dora Maar, *Gran cielo blanco*, sin fecha

La Arquitectura Romana en la Península Ibérica

Los Edificios de Poder

Raúl Bagán Manuel
raul.bagan.manuel@hotmail.com

I. Resumen

136



En el presente trabajo de investigación analizaremos la arquitectura de poder propia del mundo romano; pero antes de abordar directamente este tema, trataremos de definir la arquitectura de poder desde una visión más general, que nos permita analizar su evolución en las distintas épocas históricas.

En segundo lugar, nos acercaremos tanto a Roma, la *Città Eterna*, como a otros lugares dominados en su momento por los romanos, para centrarnos finalmente en aquellos monumentos y/o enclaves arqueológicos de gran importancia, analizarlos e identificar el tipo de edificio para posteriormente detallar la influencia de éste sobre otros que podamos encontrar en la Península ibérica.

Finalmente, en el último apartado analizaremos alguno de los ejemplos de los más importantes edificios de poder construidos en Hispania en época romana, a saber entre foros, templos, teatros, termas, etc.

Palabras Clave: Arquitectura, poder, Roma, Hispania, foros, templos, teatros, termas.

II. Introducción y objetivos

El objetivo fundamental de este estudio es realizar un análisis general sobre la evolución de los distintos edificios de poder propios de la cultura romana, para proponer finalmente un modelo de propuesta de catalogación. Tras observar los modelos constructivos más influyentes en Roma, nos centraremos en analizar algunos de los restos arquitectónicos más interesantes de época romana localizados en la Península Ibérica, que podemos clasificar como edificios de poder, por ejemplo los foros, templos, termas, villas, teatros, circos y anfiteatros.

Antes de abordar el corpus principal de nuestro estudio, vamos a tratar lo que es la arquitectura. Según la RAE, el término arquitectura hace referencia al “arte de proyectar y construir edificios”; por otra parte, la palabra poder, dentro de todas las acepciones o significados que tiene, el que más nos interesa es el de “dominio, imperio, facultad y jurisdicción que alguien tiene para mandar o ejecutar algo”. Por lo tanto la composición o unión de ambas palabras, la podemos resumir o definir como aquel arte que es proyectado, construido o mandado construir por un particular o un conjunto de personas sobre las que recae el poder.

A lo largo de la historia muchos han tratado de definir lo que es la arquitectura, de ahí que debamos recurrir a los libros de arquitectura de Vitrubio, como fundamento de nuestra investigación, pues los más antiguos que se conocen y fueron escritos en el siglo I a.C. y descubiertos a inicios del siglo XV. Este fue el principal referente para conocer la arquitectura y el urbanismo clásico.

Hoy en día, existen distintas formas de catalogar y aportar información acerca de los edificios romanos de época antigua, como por ejemplo: a través de sus restos arqueológicos, donde usualmente hallamos las cimentaciones y restos de la cultura material, que nos ayuda a identificar su funcionalidad; otra forma sería a través de las monedas halladas en las excavaciones arqueológicas [Figura 1], ya que en su anverso/reverso aparece el benefactor y suelen representarse edificios muy representativos de la sociedad romana. Además, no podemos olvidarnos, de las pinturas del siglo XVIII y XIX [Figura 2], donde pintores como Pannini, Codazzi o Canaletto acudían a Roma para admirar sus ruinas, para posteriormente plasmarlas en sus obras.



Figura 1: Sestercio acuñado sobre el año 80 d.C. por el emperador Tito, con el Coliseo en su anverso. Fuente: <https://lh5.googleusercontent.com>



Figura 2: Vista de las ruinas del Coliseo, el arco de Constantino y otros restos del Foro, obra de Giovanni Pannini (1735). Fuente: <http://www.foroxerbar.com>.

Así pues, todas estas formas de reconocer, catalogar y aportar información acerca de los edificios romanos de época antigua nos arrojan luz de cómo perduraron en el tiempo, pero nuestro siguiente paso consistirá en saber cómo nace esta arquitectura y lo que hizo que esta cultura arquitectónica se expandiera por el vasto territorio dominado por los romanos.

Tal y como describe Marín Sánchez, la arquitectura romana tuvo como punto de partida el pasado helenístico y etrusco, alcanzando un carácter propio hacia el final del primer milenio a. C. (Marín Sánchez, 2000: 123); es decir, el autor quiere reflejar que era heredera de la cultura etrusca cómo

podemos observar en el templo más antiguo conservado, que es el de Veio (Italia) [Figura 3 y 4], el cual data aproximadamente sobre el siglo VI-V A. C.; por lo tanto, podemos afirmar que la cultura romana fue la sucesora tanto de la cultura como del mundo helénico y etrusco.



Figura 3: Reconstrucción del Templo de Portonaccio (Veio) en base a los restos encontrados. Fuente: es.khanacademy.org. **Figura 4:** Antefija del templo. Fuente: akrokerama.blogspot.com.es

En cuanto al carácter propio que alcanzó la cultura romana se debe en primer lugar a la victoria definitiva sobre los cartagineses (h. 202 A. C.), que les permitió dominar la zona occidental del Mar Mediterráneo y por consiguiente tener un mejor acceso a la zona del mar Egeo. Este hecho hizo posible que con los años tuviera lugar una gran aceptación de la cultura griega, mientras que durante la última centuria del primer milenio a. C. la cultura romana ya tenía un tipo de arquitectura propio, por lo que se podría considerar este periodo como el momento en el que la cultura romana hace su irrupción en el panorama del mundo conocido.

Así pues, de esta influencia griego-etrusca, los romanos al tener una mentalidad mucho más abierta y receptiva que sus predecesores, adquirirán y copiarán todos aquellos elementos tanto arquitectónicos como decorativos que consideraron útiles, para posteriormente mejorarlos. Por ejemplo, de la cultura etrusca se apropiarán la utilización del revestimiento de muros o el uso de en sus primeros edificios de cubiertas de teja y madera; en cambio de la cultura griega adoptaran el uso de las formas clásicas como formas de decoración u ornamentación.

Así pues, hay que hacer hincapié en el proceso de romanización que padecerán aquellos pueblos conquistados por los romanos, pues se verán obligados a aprender las leyes, costumbres, cultura, etc. romanas; y por ende sus "civitas et urbs" también asimilarán tanto el arte como la arquitectura predominante, cosa que se verá reflejada por todos los lugares del Imperio, ya que tomarán como modelo los edificios de la capital como por ejemplo el Teatro de Marcelo, las Termas de Trajano, el Anfiteatro Flavio, etc.

III. Cuerpo principal del estudio

A continuación, vamos a abarcar lo que es el corpus principal de nuestro trabajo. En primer lugar, trataremos la temática forense, centrándonos en los foros de Tarraco y Emerita Augusta.

La Colonia de *Tarraco*, destacó por ser una de las capitales de provincia del Imperio lo que hacía que la ciudad estuviera dotada con una arquitectura de prestigio que ofrecía la doble condición de centro económico y político de primer nivel, puerto comercial, cabeza de *conventus* y capital comercial; así pues, el simple hecho de tener esta categoría, ya nos hace pensar en la magnitud de sus edificios y especialmente su foro, ya que es el espacio a tratar. El foro colonial, cómo podemos ver en el plano [Figura 5], se encontraba situado en la zona sur de la ciudad, cerca del mar, los restos allí encontrados se corresponden con una gran basílica forense de tres naves, con porticado perimetral de 14 x 4 columnas, gran tribunal central en el eje menor y pequeños locales anexos a ambos lados del mismo (Ruíz de Arbulo, 1990: 119-138), además, los trabajos de urbanización de la ciudad moderna en la parte baja de la ciudad permitieron la excavación de un gran conjunto porticado y un barrio anexo de casas y calles ((Ruiz de Arbulo, Mar, Domingo y Fiz, 2004: 123).

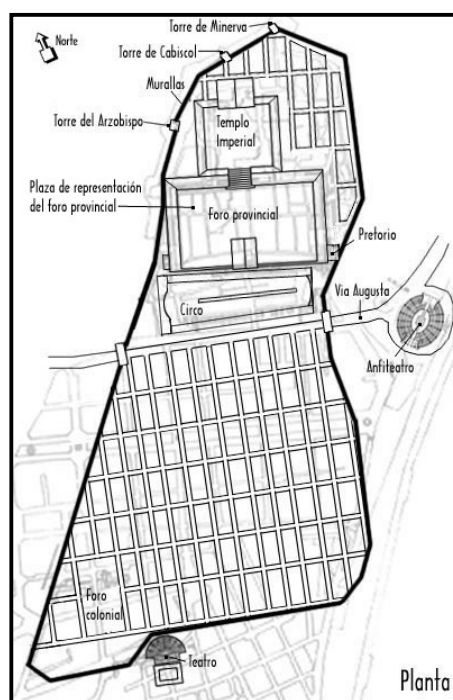


Figura 5: Plano de la *Colonia Iulia Urbs Triumphalis Tarraco*. Fuente: <http://www.spanisharts.com>.

Cuando tuvo lugar el cambio de era, es decir, el paso hacia la nomenclatura imperial, la ciudad tuvo que realizar una serie de reformas urbanas que hicieran palpable su condición de capital provincial; esto lo vemos reflejado en el momento en que los habitantes de Tarraco solicitarán al emperador Tiberio construir un Ara en memoria de Augusto

y un templo en honor del propio emperador. Acerca de estos edificios todavía no se han hallado sus restos, pero si se han hallado monedas que nos hacen tener una idea sobre cómo era su parte frontal (Ruiz de Arbulo, 1990: 124-137).

Cambiando de lugar y de zona, como es bien conocido, *Emerita Augusta* fue fundada en el año 25 a.C. por orden del emperador Augusto para así poder licenciar a los soldados que habían combatido en las guerras cántabras. Al ser una ciudad de nueva planta en tiempos del primer César, es lógico que encontremos elementos de transición entre la época republicana y la época imperial. Así pues, el primer núcleo poblacional surgirá alrededor de lo que se denominará como *forum coloniae* o foro municipal [Figura 6]; el cual seguirá los cánones vitrubianos, siendo sus límites “*el kardo maximus en el lado occidental, el decumanus maximus por el septentrional, el pórtico o forum adiectum por el oriental y por mediodía por algunos edificios, parte de los cuales,..., han sido descubiertos recientemente*” (Álvarez Martínez y Nogales Basarate, 2004: 294).

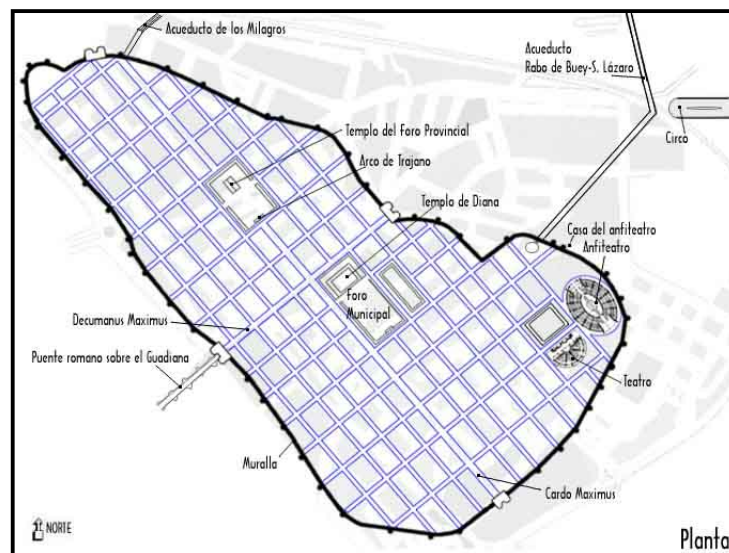


Figura 6: Planta de la *Colonia Augusta Emerita*. Fuente: <http://ies.garciamorato.madrid.educa.madrid.org>.

A día de hoy, no se han descubierto todos sus edificios, pero el más importante y mejor estudiado es el conocido como “Templo de Diana”, el cual se sabe que pertenecía a este foro debido a la orientación de las escalinatas de acceso. El conjunto del templo de Diana también cuenta con un área sacra, probablemente ajardinada y con dos estanques a ambos lados del templo, respondiendo quizá a un mero hecho ornamental o decorativo; otro elemento arquitectónico que cabe destacar es el hallazgo de una tribuna, cuya longitud es idéntica a la anchura del pódium del templo, y su función sería la de un espacio donde tendrían lugar los actos ceremoniales en relación a la divinidad a la que estaba consagrada el templo, además de que también podría tener lugar algún acto de carácter civil o político, tal y como hacía Julio César en la tribuna del templo de *Venus Genetrix*.

A nivel decorativo, se pueden visualizar elementos como los capiteles de orden corintio, realizados con una triple corona de acanto, destacando la decoración estucada, la cual está muy elaborada (Álvarez Martínez y Nogales Basarate, 2004: 303). Así pues, la fastuosidad de los restos hallados y conservados muestra la importancia de este sector de la antigua Emerita Augusta.

En el caso de los espacios lúdicos, se sigue el mismo patrón que en el caso de los conjuntos forenses, pues son obras sufragadas por ricas familias como ocurre con los Baebios en Sagunto.

En el caso de los edificios teatrales, estos empezarán a construirse de forma permanente en Roma a finales del periodo republicano, pues anteriormente estaban prohibidos por motivos de seguridad, de ahí que las representaciones tuvieran lugar en construcciones de madera decoradas con gran lujo. Posteriormente, en época imperial, este tipo de construcciones se extenderán por el resto de provincias con la intención de ofrecer al público divertimento y distracción; al ser edificios de índole imperial, en estos destacaría la decoración propagandística tanto del gobierno local como del imperial (Aranegui, 2004: 137-138).

Por lo que respecta a este tipo de edificios, me gustaría destacar el caso del teatro de Cartagena, pues sus cánones se corresponden con la arquitectura imperial propia del cambio de Era, convirtiéndose así en una pieza esencial en el proyecto de renovación urbana acaecido en época del emperador Augusto. Fue construido a imagen y semejanza de los grandes complejos teatrales de Roma, pues entre los materiales hallados encontramos capiteles corintios labrados en mármol de Cárara (Itália) o columnas de travertino rosado (Ramallo Asensio *et alii*, 2010: 67-70).

Una de las principales funcionalidades de estos edificios de poder era la propaganda política, pues en lo que se correspondía con los accesos de entrada al teatro se encontraron dos dinteles conmemorativos [**Figura 7**] de caliza gris destinados a Cayo y Lucio César, nietos de Augusto. También podríamos hablar de función religiosa, puesto que aquí también se encontraron tres altares, que según los investigadores debieron estar situados en el *frons pulpiti*, donde están esculpidas tres aves que simbolizan la Tríada Capitolina: el águila, emblema de Júpiter, el pavo real, símbolo de Juno y la lechuza, símbolo de la diosa Minerva (Ramallo Asensio *et alii*, 2010: 79-87).



Figura 7: Dinteles conmemorativos del teatro de Cartagena (Ramallo Asensio *et alii*, 2010: 82)

En cuanto a los edificios que daban acogida a los *ludii circenses*, es decir, los anfiteatros, hay que destacar uno muy por encima de otros a nivel peninsular, debido a su excelente estado de conservación, gran capacidad y monumentalidad, concretamente, vamos a describir el anfiteatro de *Italica* [Figura 8], cuya capacidad se ha estimado en unas 25.000 personas. Este edificio de magnas dimensiones se encuentra situado en la zona norte de la ciudad, en la zona de extramuros siguiendo la línea de muralla; por lo que respecta a su fecha de construcción no se sabe a ciencia cierta, pero la mayoría de las teorías propuestas coinciden en que se levantó en tiempos del emperador Adriano, quien era nativo de esta ciudad. Una de las principales características que presenta este edificio, es que sigue el patrón del anfiteatro Flavio de Roma, pero con unas dimensiones más reducidas al tener un carácter más provincial, es decir, presentaría una estructura de *opus caementicium* revestido con losas de mármol, el graderío al igual que ocurre con los teatros estaría dividido en *ima*, *media* y *summa cavea*, siendo cada una de las zonas destinadas según la clase y el rango social, concretamente este anfiteatro conserva hasta la *media cavea*, además de contar con un *podium* que eleva la estructura para poder así obtener una mejor visión de la arena, en cuyo centro se halla la *fossa bestiarum*, la cual estaría recubierta por un entarimado de madera que se sustentaba por ocho pilares de ladrillo que todavía hoy perduran (Bellido Márquez, 2009: 34). El edificio en sí queda dividido en dos sectores que se corresponden con las puertas de acceso a la arena: la *Porta Triumphalis*, sita en la zona oriental, lugar de entrada de los gladiadores y salida del victorioso, y la *Porta Libitienensis*, localizada en la zona occidental, por la que salían aquellos gladiadores que eran derrotados en combate; acerca de esta última hay que destacar que se encuentra en un estado de conservación óptimo en comparación con la primera de ellas, llegando al punto en el que se puede apreciar el inicio de la superposición de los órdenes clásicos.

Debido a las características del relieve hispano, muchos de los teatros y anfiteatros de la Península se construían cerca de las laderas rocosas, por

lo que el graderío era más fácil de construir y la acústica mejoraba notablemente. En el caso de este anfiteatro, se sigue esta disposición pues geográficamente está ubicado entre dos pequeñas colinas donde se sustentan las gradas. A pesar de estos factores positivos que presenta el anfiteatro de *Italica*, también hay que destacar otros negativos como por ejemplo el emplazamiento donde se encuentra situado, ya que la arena se ubicó sobre el curso de un arroyo para el cual se tuvo que construir unas canalizaciones a modo de cloaca por donde el agua fuera evacuada. Según Bellido Márquez, estas estuvieron en uso hasta hace, aproximadamente, unos treinta años, momento en que fueron inutilizadas tras largos años de desuso, un mantenimiento poco apropiado, el desuso y el expolio, sin olvidarnos de las inclemencias climáticas y las inundaciones (Bellido Márquez, 2009: 35).

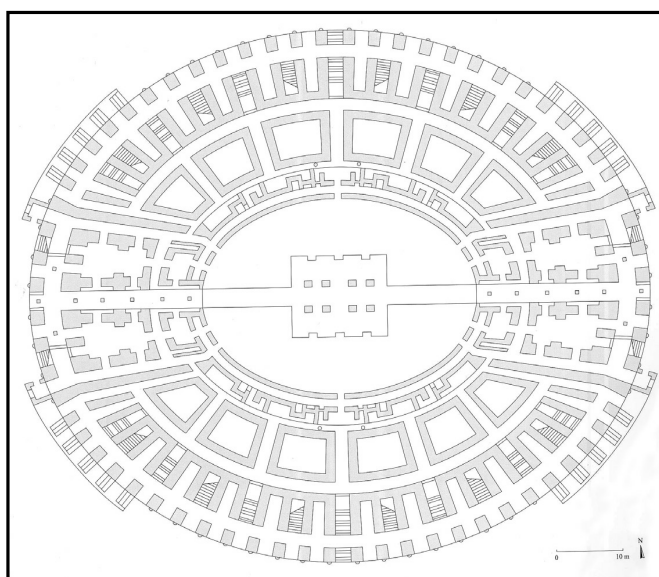


Figura 8: Planta del anfiteatro de *Italica* (Bellido Márquez, 2009: 36).

Para finalizar, abarcaremos otro tipo de restos arquitectónicos de prestigio para el mundo romano como fueron los edificios termales; a nivel Peninsular, numerosos han sido los restos termales hallados tanto de dominio público como privado.

Recientemente, en Baelo Claudia, se han hallado unas estructuras identificadas con unas termas suburbanas, habiéndose excavado una piscina del *frigidarium* y algunas estancias calefactadas, además de habitaciones con grandes dimensiones (Bernal *et alii*, 2013: 135). A nivel decorativo, cabe destacar la presencia de los restos de una estatua de mármol realizada a tamaño natural [**Figura 9**], además de placas de mármol de grandes dimensiones; estos materiales hallados junto a las dimensiones de las habitaciones excavadas, responden a la importancia que pudo tener su propietario ya que el mármol era un material de lujo que solo unos pocos se podían permitir (Bernal *et alii*, 2013: 137-138).

Los investigadores adscritos a este yacimiento descartan la idea de que se trate de una villa periurbana de grandes dimensiones, pues debido a la notable entidad de las estructuras balnearias que se han documentado

hace pensar más en edificios de carácter público que en una residencia privada (Bernal *et alii*, 2013: 127). Esta teoría viene fundamentada por el hecho de que en toda la península no se tienen datos de que haya una gran villa o *domus extra moenia* de un gran asentamiento como *Baelo Claudia*, con unas termas de grandes dimensiones. Acerca de este edificio, todavía es pronto para sacar conclusiones puesto que todavía queda bastante por excavar.



Figura 9: Restos escultóricos hallados en las termas extra moenia de Baelo Claudia (Bernal *et alii*, 2013: 137).

Otras termas peninsulares de renombre que merecen la pena ser tratadas son las de Clunia, conocidas como Los Arcos I y Los Arcos II [**Figura 10 y 11**].

Los Arcos I, destaca por su monumentalidad y por ser un edificio axial simétrico, con la intención de destinar cada sección a un sexo. Su entrada tenía lugar a partir de una exedra semicircular porticada que daba acceso a unas palestras también porticadas desde donde se accedía al resto de estancias como el *apodyterium*, *frigidarium*, *tepidarium* o *caldarium* ((Núñez Hernández, 2008, 188-190).

De Los Arcos II, tan solo se dispone de un conocimiento parcial pues tan solo se ha excavado una parte de este yacimiento; concretamente se ha descubierto una gran palestra porticada tras la cual hay un gran *apodyterium* de planta octogonal, a través del cual se accede a un *frigidarium* con restos de pavimento de mosaico. El resto de salas se atribuyen a un *tepidarium*, *caldarium* y una *sudatio* ((Núñez Hernández, 2008, 173-175).

Por último, cabe destacar que ambos conjuntos termales estuvieron en uso durante la época imperial, esto, y conjuntamente a sus dimensiones espaciales, quiere decir que seguramente tuvieron una importante y suntuosa decoración, tal y como podemos observar en los pavimentos decorados de Los Arcos II, cosa que haría de ellas de uno de los edificios más representativos de la ciudad de de *Clunia*.

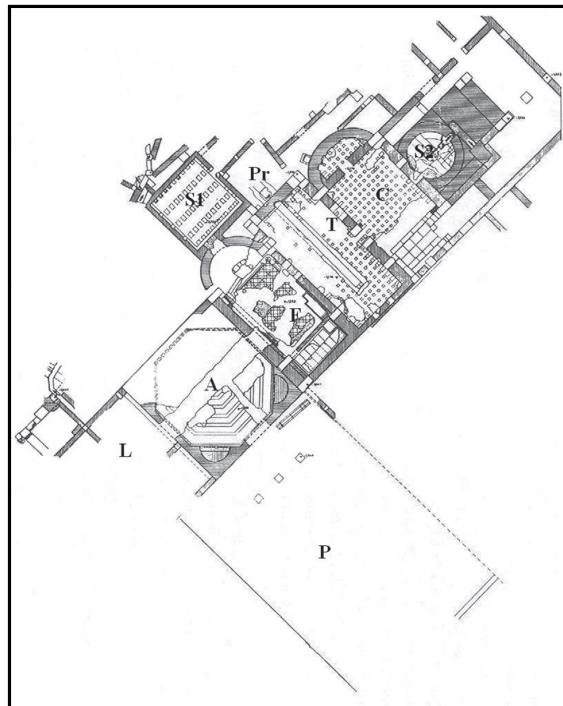
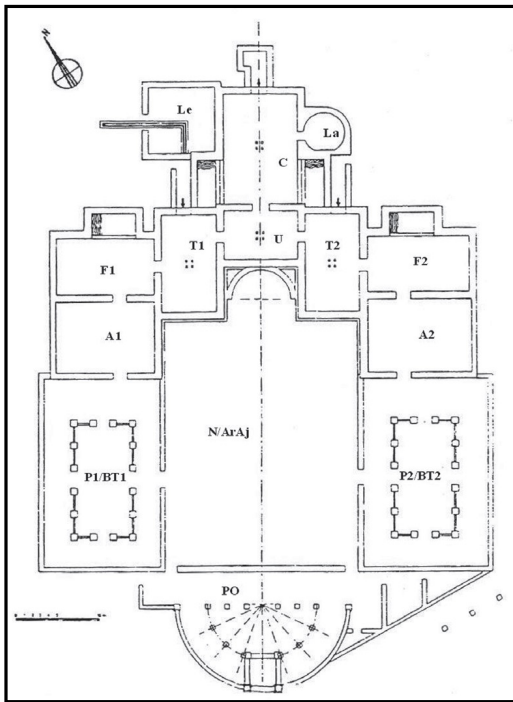


Figura 10: Plano de las termas de Los Arcos I (Palol, 1994: 81). **Figura 11:** Plano de las termas Los Arcos II (Palol et al., 1991: 370).

IV. Conclusiones

Una de las principales conclusiones a las que he llegado al realizar este trabajo, es que el estudio de la arquitectura de poder reúne una problemática muy compleja, pues la bibliografía es muy abundante, y a su vez muy variada por lo que ha resultado complicado el buscar los artículos necesarios. Por otra parte, lo mismo ocurría al realizar el proceso de selección de aquellos elementos más adecuados, para poder indagar acerca de aquellos aspectos que nos interesaban para poder desarrollar este estudio, de ahí la complejidad de este trabajo.

Una de las cosas que más me ha llamado la atención es que a día de hoy, hay muchos estudios realizados acerca de la arquitectura de poder en época romana, aunque quizás no con esta nomenclatura. A pesar de ello, un hecho que merece la pena destacar es que cada autor sigue un modelo o patrón totalmente diferente a otro, por lo que podemos encontrar puntos como por ejemplo la ubicación del yacimiento o de un propio edificio al final o a mitad de nuestra lectura, cuando bajo mi punto de vista debería ir a principio, pues es necesario situarnos a nivel geográfico para tener en cuenta factores como el relieve u otros aspectos de similar índole.

Por este motivo, me gustaría proponer para finalizar un nuevo modelo de ficha de catalogación para las estructuras de poder romanas, siempre teniendo en cuenta sus posibles variables.

Modelo de Registro de Arquitectura de Poder			
Arquitectura	<u>Sector</u>	Tipo	Edificio lúdico
	<u>Fecha</u>		Edificio doméstico
			Edificio público
			Construcción conmemorativa
			Otros
<u>Descripción morfológica</u>			
<u>Forma</u>			
<u>Técnica</u>			
Materiales de construcción		Notas	
<i>Opus testaceum</i>			
<i>Opus quadratum</i>			
<i>Opus reticulatum</i>			
<i>Opus caementicium</i>			
<i>Opus signinum</i>			
Elementos decorativos			
<i>Opus tesellatum</i>			
<i>Opus sectile</i>			
<i>Opus vermiculatum</i>			
<i>Opus marmoreum</i>			
<i>Pintura mural</i>			
<i>Otros</i>			



- Apartado gráfico:
- Plano de localización:
- Cronología:
- Bibliografía:

V. Bibliografía

- ADAM, J. P. (2002): *La Construcción romana: materiales y técnicas*, Editorial de los Oficios, León.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, J. M. (1991): “El templo de Diana”, en *Templos Romanos de Hispania. Cuadernos de Arquitectura Romana*, Vol. I, pp. 83-93.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, J. M. y NOGALES BASARATE, T. (2004): “Programas decorativos del Foro colonial de Augusta Emérita. El “Templo de Diana” – Templo de culto imperial”, en Ramallo Asensio, S. F. (ed.): *La decoración arquitectónica en las ciudades romanas de Occidente*, Universidad de Murcia, pp. 293-319.
- ARANEGUI GASCÓ, C. (2004): *Sagunto: Oppidum, emporio y municipio romano*, Edicions Bellaterra, Barcelona.
- BELLIDO MÁRQUEZ, T. (2009): “Panorama historiográfico del anfiteatro de Itálica”, en *Romula*, nº 8, Sevilla, pp. 33-64.
- BERNAL, D.; ARÉVALO, A.; MUÑOZ, A.; EXPÓSITO, J. A.; *et alii* (2013): “Las termas y el Suburbium marítimo de Baelo Claudia. Avance de un reciente descubrimiento”, en *Revista Onoba*, nº 01, pp. 115-152.
- MAR, R. (1993): *Els monuments provincials de Tarraco: noves aportacions al seu coneixement*, Volumen 1, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- MARÍN SÁNCHEZ, R. (2000): *La construcción griega y romana*, Servicio de Publicaciones Universitat Politècnica de Valencia, Valencia.
- MATEOS CRUZ, P. (2009): *Santuarios, oppida y ciudades: arquitectura sacra en el origen y desarrollo urbano del Mediterráneo occidental*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Arqueología de Mérida, Volumen 45, Mérida.
- MINISTERIO DE CULTURA (1987): *Los Foros Romanos de las Provincias Occidentales*, Dirección General de Bellas Artes y Archivos, Madrid.



OLIVER-BONJOCH I OLIVER, J. (2004): *Arquitectura y sociedad a la Roma Imperial*, Barcelona, Edic. UPC.

NÚÑEZ HERNÁNDEZ, S. I. (2008): “Conjuntos termales públicos en ciudades romanas de la cuenca del Duero”, en *Zephyrus*, Universidad de Salamanca, LXII, Salamanca, pp. 163-193.

PALOL SALELLAS, P. et. al. (1991): *Clunia O. Studia Varia Cluniensia*, Burgos.

PALOL SALELLAS, P. (1994): *Clunia. Historia de la ciudad y guía de las excavaciones*, Burgos.

RAMALLO ASENSIO, S. F. y Ruiz Valderas, E. (1998): *El teatro romano de Cartagena*, KR, Murcia.

RAMALLO ASENSIO, S., RUIZ VALDERAS, E., MONEO VALLÉS, R. et alii (2010): *Museo del Teatro Romano de Cartagena. Guía*, Fundación Teatro Romano de Cartagena, Cartagena.

ROBERTSON, D. S. (1988): *Arquitectura griega y romana*, Cátedra, Madrid.

RUIZ DE ARBULO, J.; MAR, R.; DOMINGO, J. y FIZ, I. (2004): “Etapas y elementos de la decoración arquitectónica en el desarrollo monumental de la ciudad de Tarraco (s. II a.C. – s. I d. C.)”, en *La decoración arquitectónica en las ciudades romanas de Occidente*, de Ramallo Asensio, S. F. (ed.), Universidad de Murcia, pp. 115-151.

RUIZ DE ARBULO, J. (1990): “El foro de Tarraco”, *Cysela*, 8, Girona, pp. 119-138.

WARD-PERKINS, J. B. (1989): *Arquitectura Romana*, Aguilar/Asuri, Madrid.

<http://www.foroxerbar.com/viewtopic.php?t=9943> [02/01/2015].

https://lh5.googleusercontent.com/OiWzRRiVKqk/TYPwdS7sIKI/AAAAAAAAABEc/l_4Kfl8sF0c/Sestercio+Tito+Coliseo.jpg [02/01/2015].

<http://www.wga.hu/index1.html> [04/01/2015].

http://www.spanisharts.com/arquitectura/imagenes/roma/ciudad_tarraco_plano.jpg [08/01/2015].

http://ies.garciamorato.madrid.educa.madrid.org//Dep_Griego/trabajos_webquest/images/emerita_clip_image002.jpg [08/01/2015].

El papel de las trabajadoras durante la industrialización europea del Siglo XIX. Construcciones discursivas del movimiento obrero en torno al sujeto "mujeres"

Maria Medina-Vicent
medinam@uji.es
m.medinavicent@gmail.com

I. Resumen

150



El proceso de industrialización iniciado en la Europa del siglo XVIII, supuso una revolución que cambió las estructuras y la lógica de las sociedades europeas occidentales. En su seno, el papel de mujeres y hombres se vio afectado sobremanera, generando nuevos esquemas sociales y agudizando las desigualdades de género. Además, el surgimiento de la clase burguesa y la obrera marcó también un nuevo periodo de luchas. En este sentido, la lucha obrera se hizo cada vez más fuerte. Sin embargo, las trabajadoras encontraron reticencias para incorporarse a los sindicatos, a pesar de haber participado activamente en el movimiento obrero del siglo XIX. Y es que la consideración de las mujeres como iguales en la lucha obrera se encontraba condicionada por la construcción de éstas como seres naturalmente pertenecientes al hogar.

Palabras clave: industrialización, sindicato, movimiento obrero, lucha de clases, feminismo, estereotipo de género.

II. Introducción y Objetivos

El objetivo principal que vertebra las presentes páginas estriba en llevar a cabo un acercamiento a la figura de las trabajadoras en el siglo XIX, durante el desarrollo de la Revolución Industrial en Europa Occidental, focalizando en el caso inglés¹. Antes de empezar con nuestra exposición, debemos señalar que la cuestión de género es un tema de estudio que no se puede obviar si pretendemos llevar a cabo un trabajo de historiografía social que abarque realmente todas las dimensiones de la sociedad. Y es que cada vez está más claro que la variable sexo/género no se puede olvidar en ningún estudio que pretenda ser riguroso.

En primer lugar, se tratará el proceso de industrialización de un modo breve y marcando los aspectos clave en dicho periodo, que nos servirán para comprender en mayor medida la formación de la clase trabajadora y la posición que ocupan las mujeres en su seno. Más tarde veremos cómo el género es construido discursivamente por parte de diferentes actores y instituciones sociales, es decir, cómo la sociedad se divide en base a las relaciones sexo-género a las cuales subyace la subordinación permanente de las mujeres, centrándonos en el contexto inglés. Al mismo tiempo, trataremos en mayor profundidad la figura de las trabajadoras en las sociedades industriales europeas-occidentales del siglo XIX, haciendo especial hincapié en las condiciones laborales de sus puestos de trabajo. La

¹ El presente trabajo se enmarca dentro de la asignatura "Historia social" impartida por el equipo de la Cátedra de Historia Social de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina). Durante el año académico 2013 tuve la oportunidad de cursar dicha materia y realizar el presente escrito. Después de revisar y ampliar este pequeño trabajo de investigación en el año 2014, debo agradecer al equipo docente formado por Luciano Alonso, Nélida Diburzi, José Larker y Natalia Vega, sus consejos y sus lecciones durante aquél curso académico. Gracias también a la estudiante Melina Bellino por guiarme en mis dudas diarias dentro de la asignatura.

desigualdad en cuanto a salarios, jornadas laborales y demás, irán acrecentando la conciencia de género de las mujeres y marcando el camino para el desarrollo del posterior movimiento feminista. Respecto al movimiento obrero, veremos cómo su discurso con respecto a sus compañeras se centra en verla más como un problema que como aliadas en la lucha obrera. De la misma manera, podremos tratar algunos de los aspectos referentes al papel que juegan tanto costumbres como tradición, a la hora de establecer las diferencias dicotómicas entre mujeres y hombres.

En resumen, los objetivos básicos que se pretenden conseguir con la realización del presente monográfico es la aproximación a la figura de la mujer trabajadora en el siglo XIX, entendiendo las principales características del nuevo trabajo que desarrollará en la fábrica, así como sus antecedentes en la sociedad proto-industrial. Además, se señalarán los diversos mecanismos discursivos que sirven para legitimar la subordinación de las mujeres en el marco social y laboral, y cómo esto va a repercutir en su posición dentro del movimiento obrero.

III. Material y método

Para la realización de esta pequeña investigación nos hemos basado en las herramientas que nos brinda la historia social como disciplina, que permite enfocar los procesos de cambio social en toda su complejidad, aglutinando el estudio de todas sus dimensiones (economía, mentalidades, discursos, etc.). Los problemas sociales como la desigualdad de género precisan de un análisis que los contextualice, teniendo en cuenta las diferentes dinámicas que los generan y sustenta, para así llegar a una comprensión lo más completa posible del fenómeno. En este sentido, la Historia, mediante la indagación y el estudio de las huellas testimoniales, nos da la oportunidad de percatarnos que los procesos sociales no son naturales, sino en constante proceso de construcción. Además, hablaremos desde la perspectiva feminista, que nos permitirá discernir cómo la situación expuesta en el presente escrito afecta al papel social de mujeres y hombres en el contexto de la industrialización inglesa y la Modernidad.

IV. Hacia una sociedad industrial

El siglo XVIII es un periodo de grandes transformaciones en Europa Occidental, es el momento en que Inglaterra inicia la carrera hacia la industrialización, siendo el primer país en abrir paso a la transición de un mundo preindustrial a otro en el cual la industria se convierte en el motor económico de la sociedad. Sin embargo, no se debe presuponer que dicho cambio se produjera de forma brusca ni que las clases obrera y burguesa aparecieran de repente, dicho proceso se ha de concebir como un conjunto

amplio de transformaciones económicas, tecnológicas, sociales y culturales que abarcaron diferentes dimensiones de lo social y que respondieron a periodos a largo plazo. Además, hay que tener en cuenta que los procesos de industrialización difieren enormemente entre países, encontrando diferencias notables entre las cuestiones relativas a Inglaterra, Francia, Alemania o los países del sur europeo como España e Italia.

Aunque a partir de la Revolución Industrial Inglesa la industria pasa a ser la principal actividad económica, el ámbito agrícola no quedará en el olvido, ya que se producirá el desarrollo de una nueva agricultura más productiva, en que la optimización de los recursos y las mejoras químicas permiten extraer un mayor rendimiento de la tierra. Además, algunos autores/as destacan que uno de los requisitos previos para que se dé la industrialización es la revolución agrícola. En el caso de Inglaterra, se llevarán a cabo las *enclosures* o cercamientos que permitirán poner las tierras de cultivo a la venta, expulsando a la mayor parte de los campesinos, que se transformarán en jornaleros y arrendatarios (Barbero, 2001: 77). A su vez, estos factores mejoraron la alimentación, lo que produjo un gran crecimiento de la población, con una reducción de la mortalidad infantil y un crecimiento de la esperanza de vida.

Por otra parte, durante este periodo comprendido entre finales del siglo XVIII y principios del XIX, las innovaciones tecnológicas se aceleraron aumentando la oferta de energía, bienes y servicios. Emergieron nuevas formas de organización del trabajo basadas en el sistema fabril y la maquinaria, destacando el invento de la lanzadera volante y la máquina de vapor de Watt. El sistema fabril se centrará en una división del trabajo intensificada, en la fragmentación del proceso creador dentro del cual la máquina irá suplantando el papel del trabajador hasta convertirlo en un mero instrumento a su servicio. Como veremos más adelante, se mantendrá la división sexual del trabajo e incluso en algunos casos se intensificará, llegando a la definición de ocupaciones eminentemente femeninas o masculinas, basadas en principios de diferenciación laboral entre sexos y generadoras de desigualdad social, política y económica.

En esta línea, se producirá también la revolución de los transportes gracias a la explotación del carbón, que a través de la energía a vapor fomentará la construcción de numerosas vías de comunicación por toda Inglaterra. Las distancias se acortarán rápidamente, lo que supondrá un impulso tanto para la economía y el comercio como para la industria en general, incentivando el flujo de capital económico y humano. A su vez, se producirá un gran crecimiento de las ciudades, donde se amontonaba la clase obrera en barrios construidos sin ningún tipo de planificación urbanística, hecho que acrecentó su miseria y malas condiciones de vida.

La clase obrera surge por tanto de las entrañas de la industrialización, así pues, su proceso de construcción social y cultural vendrá marcado por las relaciones de explotación y dominación que les unen y a la vez les someten a los intereses económicos de la burguesía. A través de la dialéctica entre clases, de las experiencias de los obreros, sus valores y prácticas culturales, se empezará a caracterizar a la clase obrera, se

edificará su identidad. Por tanto, es sobre todo el modo de vida de la clase obrera lo que les permite diferenciarse del resto de clases sociales, y es que, en palabras de Hobsbawm: «los obreros fueron empujados hacia una conciencia común, no sólo por la polarización social, sino por un estilo de vida común basado en la explotación» (Hobsbawm, 2003: 233). Mientras tanto, la burguesía inglesa caracterizada por la propiedad de los medios de producción y gran espíritu emprendedor, al contrario de ser un grupo homogéneo, aglutinaba en su seno una gran heterogeneidad con diferencias notables entre la alta burguesía, la *middle class* y la pequeña burguesía, llegando «la alta y media burguesía a derribar la barrera superior que las separaba de la aristocracia» (Palmade, 1978: 149).

Como se ha comentado, Inglaterra será el primer país europeo en llevar a cabo su proceso de industrialización, que más tarde será imitado por otros países, siendo la parte sur y este de Europa, junto a los países escandinavos, los últimos en subirse al carro. Por esta razón, la mayor parte de los estudios historiográficos sobre las primeras experiencias de la clase obrera se sitúan espacio-temporalmente en Inglaterra, porque es donde primero se desarrolla su conciencia de clase. Se trata pues, de periodos de gran actividad política, entendida como un conjunto de agitaciones sociales y reclamaciones de mejoras en las condiciones de vida del proletariado, hecho que incentivará el desarrollo de la conciencia de clase. Por último, cabe destacar que las consecuencias de la Revolución Industrial no fueron uniformes en todos los sectores sociales, la nueva riqueza se repartió de forma desigual generando una gran polaridad entre ricos y pobres; como señala Barbero: «el sistema de fábrica conllevó un nuevo tipo de disciplina y largas jornadas de labor con bajos salarios y inestabilidad. Además, implicó también cambios en el trabajo femenino e infantil, todo ello con altísimos costes sociales» (Barbero, 2001: 83). En este trabajo, daremos un repaso a la situación de las mujeres dentro del nuevo marco industrial, que si fue controvertido y convulso de por sí para la figura de los trabajadores, aún lo fue más para las trabajadoras por su doble condición: su pertenencia a la clase obrera y al género femenino.

V. El género femenino como construcción discursiva

El término «género» puede resultar a veces controvertido, sin embargo, lo vamos a entender aquí como la «forma de referirse a la organización social de las relaciones entre sexos» (Scott, 1996: 266). El interés en los estudios de género supone un compromiso con el análisis de las circunstancias y naturaleza de la opresión de las mujeres, para comprender en mayor medida los procesos de exclusión sexual que aún perviven en nuestras sociedades. Al mismo tiempo, el género se refiere a las construcciones culturales en torno a los roles sexuales «apropiados» tanto para mujeres como para hombres. En la Inglaterra del siglo XIX «cada sexo tenía su papel claramente asignado y estos estaban organizados de forma jerárquica, el esposo debía ejercer la autoridad y la esposa tenía que obedecerle» (Gullickson, 1995: 185). Partiendo de esta base que era igual

tanto para matrimonios obreros como burgueses, añadimos los cambios de valores y de cultura que supone la nueva etapa industrial, donde la tecnología, la ciencia y el progreso se convierten en estandartes de la autonomía. Así pues, dentro de la ciencia moderna la Naturaleza es sometida a un proceso de objetivación, con lo que ésta se ve convertida en un objeto de estudio autónomo (Medina-Vicent, 2012). En esta naturaleza objetivada, y dentro del modelo burgués de mujer propio del Romanticismo, vemos que lo masculino connota autonomía y racionalidad; y lo femenino estaría asociado con lo exótico y emotivo, lo que hay que dominar (Shiva y Mies, 1997). Esta asociación de valores dicotómicos en torno al binomio mujer-varón, resultará clave para comprender la legitimación de la desigualdad de género tanto en el ámbito social como en el laboral y el hogar.

5.1 La Modernidad: ¿mujeres y hombres en igualdad de condiciones?

Antes de adentrarnos de lleno en la cuestión de las trabajadoras en el seno de la incipiente sociedad industrial, deberemos tener en cuenta que el género es construido socialmente y que los valores que son asociados a ambos sexos no son gratuitos, ya que responden a unos modelos sociales concretos. La asociación cultural de la mujer con un ser pasivo y reificado, así como del hombre con un ser racional y fuerte, resulta clave para comprender la división sexual del trabajo tanto en el hogar como en la fábrica, las peores condiciones laborales para las mujeres y las reticencias de los obreros a incorporar las demandas de igualdad de sus compañeras en la lucha obrera. Así pues, en este apartado veremos cómo la desigualdad que sufren las mujeres en el ámbito laboral a lo largo del siglo XIX, como en el resto de las esferas sociales, es fruto de un proceso de construcción discursiva que lleva a cabo una «oposición entre el hogar y el trabajo, entre la maternidad y el trabajo asalariado, entre feminidad y productividad» (Scott, 1993: 406).

La progresiva disociación que se produce entre esfera pública y privada con el nacimiento del Estado Moderno a lo largo del siglo XVII también resulta clave para comprender la supuesta «inferioridad» de las trabajadoras en el periodo de la industrialización, y aún hoy en día. Y es que la relegación de las mujeres al ámbito privado, dificulta su posterior acceso a los puestos laborales públicos. Esta es una de las razones por las cuales se encontrarán con tantos obstáculos y menosprecios en sus labores en la fábrica y otros ámbitos situados más allá del hogar. Poniéndonos en contexto, podría resultar chocante comprobar cómo una época que se autodeclaró emancipadora y que se basaba en los ideales de progreso tanto tecnológico como humano, no reconoció desde el principio las capacidades y derechos de las mujeres. Durante el siglo XVIII, también conocido como el Siglo de las Luces, surge el proyecto de Modernidad procedente del movimiento ilustrado, sustentado en la idea de emancipación del ser humano. La coincidencia en el tiempo y el espacio con el desarrollo industrial tuvo como consecuencia que se equiparase progreso tecnológico y material a progreso humano. Por esta razón, dicha



emancipación se va a entender en la línea del desarrollo económico y material de una sociedad.

En este marco de ebullición de los principios de libertad, igualdad y fraternidad, empiezan a configurarse las primeras reclamaciones de los trabajadores, de los burgueses y de amplios grupos sociales, que se alzan contra la opresión y demandan justicia desde diferentes posiciones. También las trabajadoras se incorporarán en esta lucha, pero no llegarán a ver incluidas sus demandas en la búsqueda de libertad de estos grupos, hecho que pone en evidencia que los principios ilustrados no fueron pensados para todos, hombres y mujeres, sino solamente para los primeros (Puleo, 1993). Consecuentemente, los ideales modernos acabaron por legitimar modelos de dominación tanto internos como transnacionales, dejando de lado a las mujeres que habían participado en las revoluciones, procedentes tanto de la clase burguesa, como de la obrera. Pronto se dieron cuenta de que las promesas de igualdad se referían solamente a un modelo de sujeto: el hombre blanco de clase media occidental. Por esta razón, los diversos movimientos feministas que se gestaron en el caldo de cultivo ilustrado lucharon por una verdadera universalización de los valores democráticos que fuera más allá de la pretendida «neutralidad» (Rawls, 1973) del sujeto moderno. Tal cosa no se consiguió, pero sentó las bases para las reclamaciones feministas posteriores. Así, la realidad es que a pesar de los ideales de la época ilustrada y las luchas por la libertad, «los hombres de todas las clases usaban un vocabulario de autoridad, así como de propiedad, al hablar de la esposa y los hijos, y la Iglesia y la ley fomentaban esa costumbre» (Thompson, 1995: 512), un claro ejemplo de la concepción de las mujeres como una propiedad lo encontramos en la cuestión de «la venta de esposas» tratada por Thompson².

Poco a poco los fundamentos de la Modernidad relegaron a las mujeres al espacio privado, estableciendo un contrato social fundamentado sobre lo que Carol Pateman llamará «contrato sexual» (Pateman, 1995), génesis ideológica de la desigualdad de género y la separación público-privado. Otro ejemplo lo encontramos en Rousseau, quien defendía una educación distinta para niños y niñas, perpetuando las desigualdades de género. En resumen, la emancipación moderna implicaba forzosamente un dominio sobre la naturaleza humana, la naturaleza considerada femenina e identificada con las mujeres. Como se puede

² La venta de esposas, que aún se practicaba en el siglo XVIII, nos muestra la pervivencia de desigualdades de género muy fuertes que hacían que un hombre pudiera vender en el mercado a su propia esposa. Eran prácticas sancionadas por la moral, pero bastante extendidas entre la clase obrera y las comunidades protoindustriales. Además, era una actividad muy ritualizada en la que debían existir ciertos elementos para que fuese aprobada por la costumbre, sus principales rasgos eran «el mercado libre, la publicidad, el ronçal, la forma de la subasta, el intercambio de dinero, el solmene traspaso y, de vez en cuando, la ratificación por escrito» (Thompson, 1995: 477). Sin embargo, uno de los rasgos más interesantes era que debía existir el consentimiento de la mujer que iba a ser vendida. Por tanto, la esposa tomaba parte activa en la venta concertando la operación con su amante o incluso con sus familiares, éste último era el caso más evidente de divorcio. Aunque la mujer participase de la acción, no por eso dicha práctica es menos clara de la desigualdad de las mujeres.

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 dominados.

5.2 Los procesos discursivos para legitimar la desigualdad de género

La división sexual del trabajo en el seno de la Revolución industrial se basó en ciertos discursos políticos, sociales y culturales, sustentados en la idea de la supuesta inferioridad de la mujer para llevar a cabo ciertas tareas. Se consideró que dicha división laboral suponía un hecho objetivo, algo ontológico que debía ser así por naturaleza misma. Esto permitió que al comienzo, producción y reproducción se presentaran como labores complementarias, pero poco a poco se fueran dissociando. Los procesos discursivos mediante los cuales se constituyeron las divisiones sexuales del trabajo se basaban en estereotipos convertidos en hechos irrefutables. A partir de las cualidades físicas y biológicas de las mujeres se construyó todo un sistema de creencias que despreciaban su capacidad como trabajadoras óptimas. La economía política fue uno de los espacios clave en que se originó dicho discurso, bajo la afirmación auto-creída de que los salarios de los varones debían ser superiores y suficientes para mantenerles a ellos mismos y a sus familias. El salario familiar implicaba que el del hombre debía ser un salario superior al de cualquier mujer trabajadora. Como se creía que las mujeres dependían del hombre por naturaleza, se legitimaba así que sus salarios fueran ínfimos, dificultando su conversión en trabajadoras fuera del hogar.

Además, también se institucionalizó la idea sobre la vulnerabilidad física de las mujeres, la creencia de que su condición física, diferente a la de los hombres, implicaba un mayor grado de debilidad. Así, esta creencia altamente extendida se alió con la capacidad reproductiva y de dar a luz de las mujeres, creando las siguientes ideas: que el trabajo podía pervertir su capacidad de procreación, y que el trabajo mixto las exponía al peligro sexual y al mal vocabulario de los hombres, hecho que podía derivar en la corrupción moral de las mujeres. A lo largo del siglo XIX, se desarrollaron en Estados Unidos y Europa Occidental algunas medidas que reflejaban la preocupación por mantener intacta la salud y la moralidad de las mujeres. En este orden de cosas, se llevaron a cabo medidas institucionalizadas como leyes de reducción de sus jornadas laborales y la prohibición de trabajar en turno nocturno.

Además, cabe añadir la creencia de que todo lo que producían las mujeres era inferior, una idea que acabó por definir como «femeninos» cierto tipo de trabajos. Es decir, a partir de las capacidades que les eran atribuidas socialmente a las mujeres, se las demandaba para unas ocupaciones concretas. Si un hombre ocupaba uno de estos puestos, era considerado menos masculino y caía en vergüenza. Ciertamente, «nunca existió nada parecido a una división sexual natural del trabajo, tales divisiones son, por el contrario, productos de prácticas que las naturalizan, prácticas de las que la segregación del mercado laboral en razón del sexo

es simplemente un ejemplo» (Scott, 1993: 424). Las falsas creencias, mitos y estereotipos sobre los cuerpos de las mujeres actuaron conjuntamente para institucionalizar la falsa incapacidad productiva de las mujeres.

VI. Las mujeres trabajadoras en el siglo XIX

El siglo XIX supone un cambio en la centralidad del papel de las trabajadoras, es decir, antes de este siglo ya existían mujeres que ejercían labores tanto dentro como fuera del hogar. Sin embargo es en este periodo cuando se empieza a desarrollar dicha temática como centro de las discusiones tanto historiográficas como sociales. La nueva visibilidad de dicho colectivo supuso que en muchos casos se las percibiera como un problema dentro del mundo del trabajo. La cuestión principal que se planteaba desde sindicatos y fábricas se centraba en discernir si una mujer debía trabajar fuera de casa a cambio de una remuneración o debía mantenerse en el hogar. A continuación, trataremos la importancia del trabajo de la mujer en la etapa protoindustrial, para ver la continuidad y los cambios de su figura en el paso a la industrialización.

6.1 El salario femenino como base de la estructura familiar protoindustrial

La figura de la mujer trabajadora no surge en el siglo XIX con el advenimiento de la etapa industrial fabril, sino que es un rol que había existido muchos siglos atrás, ya que la mayor parte de mujeres siempre habían llevado a cabo trabajos remunerados dentro del esquema de la familia protoindustrial (Pfister, 2001). Como indica Joan Scott, la implicación de dichas mujeres con su trabajo era tan grande que si en algunos casos el trabajo entraba en conflicto con el cuidado de los hijos, las madres preferían enviar a sus retoños al cuidado de nodrizas que llegar a perder su sustento (Scott, 1993), un sustento que era una de las bases más fuertes para el mantenimiento de la familia.

En esta línea, nos interesa saber si la protoindustrialización afectó al papel de las mujeres otorgándoles un mayor grado de poder en las relaciones sociales frente al papel que tendrán después en la etapa industrial. A diferencia de la conclusión a la que llegó Medick (1976), basada en la afirmación de que la protoindustrialización incrementó el poder de las mujeres en la familia; Gullickson (1995) sostiene que las evidencias empíricas demuestran que no hubo mejoras de posición social. Dicho autor trata la situación de la región de Caux (Francia), fuente importante de mano de obra donde convivían la práctica agrícola y la industrial. En este caso, al empezar el siglo XVIII las hilanderas abandonaron la lana y el lino por el algodón, mientras los hombres seguían con sus labores en el campo. Sin embargo, en los casos en los que un hombre se decantaba por el sector textil, nunca ocupaba la misma posición que la mujer, no llevaba a cabo tareas de hilandera con un menor sueldo, sino las de tejedor, que le ofrecía una posición de cierta superioridad, tanto

en prestigio social como en remuneración. La idea de que las mujeres eran más débiles y por esta razón los trabajos más adecuados para ellas eran los textiles, fue refutada cuando las mujeres llevaban a cabo arduos trabajos agrícolas de forma igual o más eficiente que los hombres, que se sintieron atacados en su por esta realidad.

No obstante, una clave del trabajo de las mujeres durante la protoindustrialización reside en que a pesar de recibir salarios inferiores a los de los hombres, «los salarios de las mujeres eran importantísimos para sus familias» (Gullickson, 1995: 194), porque ayudaban a que la estructura familiar se mantuviese unida y fuerte. Por ello, se podría decir que la industria doméstica textil fortaleció los lazos familiares, porque gracias al trabajo de la mujer, el hombre no tenía que irse en migraciones temporales, ni los hijos marchar en búsqueda de un futuro mejor. La importancia de la figura de las mujeres en esta etapa es clave para el bienestar de la familia y por esta misma razón, cuando nos encontramos de lleno en la etapa industrial, los hombres y la moral de la época se opusieron a que la mujer dejara de lado su obligación para con la familia.

Así pues, el caso no es que las mujeres, al incorporarse al mundo del trabajo aunque fuera desde casa obtuvieran una posición social mejor considerada, sino que los hombres al realizar trabajos de mujeres, obtenían una posición social inferior. Por tanto, la protoindustrialización pudo suponer, como señala Braun (1990), una mejora en la consideración de la mujer en el ámbito de la pareja, ya que su trabajo era esencial para poder mantener unida a la familia. Sin embargo, no se cuenta con pruebas suficientes para dar soporte a este supuesto, y el que existe nos conduce hacia el lado contrario. Así que, «pasara lo que pasara entre esposos y esposas en la esfera privada, no hay señales de ninguna mejora significativa de la posición económica y social de las mujeres en la esfera pública» (Gullickson, 1995: 209).

6.2 Las condiciones laborales de las mujeres durante la industrialización

Con el auge de la industria las mujeres siguieron ocupando puestos de trabajo en los mismos sectores en los que habían venido desarrollando sus labores hasta ese momento, centrados básicamente en el campo de la industria textil, «en la industria algodonera las mujeres ocupaban la mitad de los puestos de trabajo y los niños la cuarta parte» (Palmade, 1978: 137). Sin embargo, ahora ya no podían desarrollar en igual medida sus actividades de modo domiciliario y se vieron obligadas a integrarse poco a poco en la fábrica. En este momento surgirá la gran cuestión: ¿debe una mujer respetable dejar de lado sus responsabilidades hogareñas para trabajar con máquinas y junto a hombres?

El perfil demandado de trabajadoras era el grupo formado por jóvenes y solteras, aunque las casadas también formaban parte de la fuerza de trabajo. Se les pagaba por pieza fabricada y sus salarios eran tan bajos que a duras penas les daba para su propia subsistencia, hecho que implicaba una mayor dependencia con respecto al marido y la imposibilidad de desarrollar una vida cómoda y plena en solitario. Por esta razón, muchas

mujeres mayores o viudas pasaban penurias, llegando en algunos casos a prostituirse. Además de un salario más bajo, el trabajo desarrollado por las mujeres era considerado como «un trabajo mecánico y sin iniciativa» (Palmade, 1978: 141). Debido a la creencia de que su biología hacía a las mujeres menos inteligentes y más débiles que los hombres, sus condiciones laborales eran peores. No obstante, esto no impedía que su figura fuera una de las más demandadas en el campo textil. A raíz de esta afirmación podemos preguntarnos: ¿por qué se demandaba mano de obra femenina si su sexo se suponía inferior al masculino? La respuesta no es sencilla, pero se puede señalar que los empresarios preferían contratar a mujeres y niños antes que a hombres, para ahorrar costes en la fuerza de trabajo.

Debido a la mayor demanda de mano de obra femenina, la mujer fue saliendo poco a poco, llegando a desempeñar una doble tarea dentro y fuera del hogar. Frente a esta amenaza, la mayor parte de obreros preferirán mantener a sus mujeres que arriesgarse a que éstas trabajen en la fábrica. Por tanto, uno de los rasgos más importantes para desarrollar el siguiente epígrafe es que el trabajo industrial de las mujeres era visto como una amenaza contra la estructura familiar (Simonton, 1998). Conforme vaya avanzando el siglo XIX se empezarán a desarrollar las demandas de mujeres para los conocidos como trabajos de «cuello blanco», que aglutinan sobre todo trabajos de oficina, de enseñanza o venta al público. Es en este momento, cuando se inicia el impulso del trabajo de despacho y secretariado, cuando las mujeres empiezan a transitar hacia el proletariado moderno y «no es la fábrica, sino la oficina, quien se tragará al ama de casa» (Perrot, 1976: 265).

VII. El discurso del movimiento obrero con respecto a las trabajadoras

Parte del interés que nos suscita el presente trabajo se inscribe en reflexionar acerca del papel de las mujeres dentro del movimiento obrero surgido a lo largo del siglo XIX. En el presente apartado analizaremos las bases que subyacen a los discursos de los sindicatos obreros y algunos representantes de los trabajadores sobre la cuestión de las mujeres en el campo del trabajo. Tanto en el ámbito de la política como en el sindical, se trató a las mujeres más como una amenaza que como a ciudadanas de pleno derecho o potenciales aliadas. Algunas de las muestras más claras de dicha actitud la tenemos en los testimonios que nos dejan los discursos y declaraciones efectuadas por los representantes obreros en los diversos congresos sindicales llevados a cabo a lo largo del siglo XIX.

En esta línea, Henry Broadhurst en el Congreso de Sindicatos Británicos (1877) dijo que las mujeres debían estar en la esfera del hogar, que era la que les correspondía por naturaleza. En el Congreso de Marsella, los delegados franceses hicieron suyo lo que Perrot llamó «el elogio del ama de casa», poniendo énfasis en las capacidades de las mujeres para dirigir el hogar, y en el Congreso de Gotha (1875), se propuso que el trabajo femenino se prohibiera para preservar la moralidad de las mujeres. No

obstante, sí hubo sindicatos en los que se aceptaron a trabajadoras, aunque siempre fue en una posición de inferioridad. Mayormente, su papel dentro de este marco consistía en seguir al líder o ejercer labores secundarias no relacionadas de forma directa con las reclamaciones de clase. En consecuencia, no lograron un estatus de igualdad como trabajadoras con respecto a sus compañeros, sino al contrario, desde los sindicatos se las instaba a dejar de lado las reclamaciones feministas, porque se consideraba que el problema de clase era más importante y había que resolverlo en primer lugar.

Dos de las posturas más influyentes en el pensamiento de los obreros del siglo XIX son las de Cabet y Proudhon. Del primero podemos concluir que la separación entre sexos se hace necesaria tanto en el ambiente escolar como en el del trabajo. Concibe a las mujeres como la mitad imperfecta de los hombres, como «la primera compañera del hombre, su primera asociada o más bien parte integrante de él mismo, parte que por sí sola no puede bastar como complemento de su existencia» (Perrot, 1976: 242). Por otro lado, Proudhon apoyaba la idea de que las mujeres eran débiles por naturaleza debido a su biología, llegando incluso a tildar la sexualidad femenina de «enfermedad crónica», Proudhon ve que el único lugar en el que las mujeres podrán desenvolverse sin estorbar a sus compañeros es el hogar.

En el Congreso de Marsella del año 1879 se reunieron representantes de asociaciones obreras, cuyas voces eran dispares también en el tema de género. Sin embargo, debido a la coyuntura política del momento, las mujeres obtuvieron un pequeño espacio en dicho evento. A pesar de que su participación era sólo de corte consultivo, era un buen comienzo. La mayor parte de los congregantes masculinos allí presentes se refirieron al tema de género, sin embargo, no se referían a la mujer como trabajadora, sino como la compañera del hombre. Cabe destacar que existen diferencias según el orador al que nos remitamos, por ejemplo, el anarquista Joseph Bernard proponía que sólo la revolución acabaría con las diferencias de sexos; mientras que Ferdinand Vedel, de los empapeladores de Marsella, ponía de relieve que la desigualdad padecida por la mujer era resultado de una falsa ciencia que legitimaba su opresión en el seno social. Como vemos, existían diferentes posturas, pero todas coincidían en el seno de un discurso unánime, y éste es el de la mujer como «una víctima desgraciada de la naturaleza y de la sociedad, la mujer deberá encontrar protección en la familia para consagrarse en ella al trabajo del hogar y a la educación de sus hijos» (Perrot, 1976: 246).

La idea de la determinación del espacio social de las mujeres por cuestiones de sexo y género, nos permite ver que la mayor parte de los obreros comparten una premisa, y ésta reside en que los peligros y las dinámicas fabriles suponen un riesgo tanto para la salud de las mujeres, como para la de sus futuros hijos. Se cree que «la industria destruye la belleza y sobre todo la salud de la mujer y la desvía de su función esencial: la maternidad» (Perrot, 1976: 248). A esto se suma la idea de la necesaria regeneración física de la nación, es decir, que si las mujeres no se

mantienen sanas no podrán dar a luz a hijos sanos que luchen por el bien de la nación.

Además, en la mayor parte de los sindicatos existía la creencia de que las mujeres eran las «aliadas de la Iglesia», hecho que las convertía directamente en enemigas de la lucha de clase y que dificultaba su acceso a las organizaciones sindicales. Es decir, hasta dicho momento la educación que había recibido la mujer desde niña procedía sobre todo de la religión cristiana, en muchos casos, las relaciones de las mujeres con los sacerdotes eran muy próximas, basadas en confesiones. Los hombres veían en esta relación un riesgo para la vida política y sindical, porque la mujer representaba para ellos la postura del sacerdote, confrontada con la de los obreros. De esta manera, a la debilidad natural que se asociaba con el cuerpo y la biología de las mujeres, se le asociaba también la educación, que desde la perspectiva de los hombres, acrecentaba su debilidad natural. En esta línea, Vedel afirma que hay que reinsertar a las mujeres en la sociedad civil de la que han sido excluidas gratuitamente para convertirlas así en ciudadanas útiles (Perrot, 1976: 256).

VIII. Conclusiones

Llegados a este punto hemos podido ver cómo la figura de las trabajadoras existía previamente a la Revolución Industrial, pero es con ésta cuando empieza a concebirse como una problemática digna de ser estudiada y de crear controversias amplias entre obreros, sindicatos, etc. Así pues, a lo largo del siglo XIX se desarrolló y institucionalizó el discurso de que las mujeres eran «más baratas y menos productivas que los hombres, que sólo eran aptas para el trabajo en ciertos periodos de la vida (cuando eran jóvenes y solteras) y que sólo eran idóneas para ciertos tipos de trabajos (no cualificados, eventuales y de servicio)» (Scott, 1993: 424). Dichas ideas se centraron en una asociación cultural entre feminidad, debilidad y emoción; frente a la masculinidad y la fortaleza (también entendida como razón) y se asentaron en las bases del comportamiento social a través de diversos procesos discursivos de legitimación de las desigualdades de género.

Sin embargo, estas ideas culturales no pudieron evitar que cada vez más, las mujeres salieran del ámbito del hogar y se mezclasen en los asuntos de la fábrica. Este hecho permitió desarrollar en las mujeres una conciencia de clase, pero también de género, antecedente de los posteriores movimientos feministas. Poco a poco, «el mundo del trabajo se feminizó fuertemente durante el siglo XIX» (Groppo, 2000), aunque esto aún tardará en llegar bastantes décadas. Además, la idea principal de que la familia es el centro de lo social, será de gran importancia a la hora de promover y legitimar la relegación de la mujer al ámbito privado. El trabajo de la mujer en el hogar es visto como algo básico para el buen desarrollo de la sociedad, por esta razón, su lugar no debe estar en el taller ni en la fábrica, sólo en el hogar.

En definitiva, este trabajo nos ha permitido aproximarnos a las condiciones laborales y de vida de las mujeres en el siglo XIX, en el seno de una Europa Occidental en pleno proceso de industrialización y de formación de la clase obrera. Al mismo tiempo, nos ha permitido llevar a cabo el reconocimiento de que las identidades de género son construcciones sociales (Hernando, 2000) y como tales, se pueden reconstruir para acabar con las desigualdades sobre las que se sustentan. El primer paso estriba en reconocer que éstas existen y condicionan las estructuras sociales, culturales, políticas y económicas de nuestras sociedades, determinando al mismo tiempo, nuestros roles sociales.

IX. Bibliografía

- ALCAÑIZ, MERCEDES (2011): *Cambios y continuidades en las mujeres: un análisis sociológico*, Icaria, Barcelona.
- BARBERO, MARÍA INÉS (2001): «El nacimiento de las sociedades industriales», en ARÓSTEGUI, JULIO; BUCHRUCKER, CRISTIAN y JORGE SABORIDO (dirs.): *El mundo contemporáneo: Historia y problemas*, Biblos/Crítica, Barcelona.
- BIANCHI, SUSANA (2005): *Historia social del mundo occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea*, Bernal, Buenos Aires.
- BRAUN, RUDOLF (1990): *Industrialisation and Everyday Life*, Cambridge University Press, Cambridge.
- FRAISSE, GENEVIÈVE (2003): «El concepto filosófico de género», en TUBERT, SILVIA (ed.): *Del sexo al género*, Cátedra, Universitat de València.
- GROPPO, BRUNO (2000): «La trayectoria del movimiento obrero en Europa occidental en el siglo XX: realizaciones, fracasos, mutaciones», *Revista Trabajo y sociedad*, 3, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina.
- GULLICKSON, GAY L. (1995): «Amor y poder en la familia protoindustrial» en BERG, MAXIME: *Mercados y manufacturas en Europa*, Crítica, Barcelona.
- HERNANDO, ALMUDENA (2000): *La construcción de la subjetividad femenina*, Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- HOBSBAWM, ERIC (2003): *La era del capitalismo (1848-1875)*, Crítica, Barcelona.
- (1971): *En torno a los orígenes de la Revolución Industrial*, Siglo XXI Editores, Argentina.
- MEDICK, HANS (1976): «The Proto-Industrial Family Economy. The Structural Function of the Household and Family During the Transition from Peasant Society to Industrial Capitalism», *Social History*, 3, United Kingdom.
- MEDINA-VICENT, MARIA (2012): «La evolución del Ecofeminismo: un acercamiento al deterioro medioambiental desde la perspectiva de género», *Fòrum de recerca*, 17, Castelló de la Plana.
- NICHOLSON, LINDA (2003): «La interpretación del concepto de género», en TUBERT, SILVIA (ed.): *Del sexo al género*, Cátedra, Universitat de València.
- PALMADE, GUY (1978): *La época de la burguesía*, Siglo XXI, Madrid.
- PATEMAN, CAROL (1995): *El contrato sexual*, Anthropos, Barcelona.

PERROT, MICHELLE: (1976) «El elogio del ama de casa en el discurso de los obreros franceses del Siglo XIX» en AMELANG, J. y NASH, M. (eds.): *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Edicions Alfons El Magnànim, Universitat de València.

PERROT, MICHELLE Y GEORGE DUBY (dir.) (1991): *Historia de las mujeres en Occidente Vol. 4: El siglo XIX*, Taurus Ediciones, Madrid.

PFISTER, ULRICH (2001): «Proto-industrialization» en KERTZER, DAVID y MARZIO BARBAGLI (ed.): *The History of the European Family Vol. I: Family Life in Early Modern Times (1500-1789)*, Yale University Press.

PULEO, ALICIA H. (1993): *La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Anthropos, Madrid.

RAWLS, JOHN (1973, 2010): *Una teoría de la justicia*, Papers amb accent, Girona.

SCOTT, JOAN W. (1993): «La mujer trabajadora en el siglo XIX» en DUBY, GEORGES y PERROT, MICHELLE (1993): *Historia de las mujeres en Occidente*, Taurus, Madrid.

— (1996): «El género: una categoría útil para el análisis histórico», LAMAS, MARTA (Comp.): *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG, México.

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

SIMONTON, DEBORAH (1998): *A History of European Women's Work*, Routledge, London.

THOMPSON, EDWARD PALMER (1989): *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Crítica Barcelona.

— (1995): «La venta de esposas» en THOMPSON, EDWARD PALMER: *Costumbres en Común*, Crítica, Barcelona.

Género, Estética y Diseño Urbano ¿Crear espacios para vivir mejor?

David Luís López
david.@uji.es

I. Resumen

166

Las sociedades actuales viven inmersas en una espiral de solipsismo que queda reflejada en los modos de vida y en las formas de construir los espacios. Cada vez con una mayor frecuencia, las viviendas y las ciudades han adoptado unas formas que propician el mayor de los individualismos por parte de quienes las habitan, y por tanto un alejamiento constante de la sociedad, con la respectiva pérdida progresiva de los sentimientos de pertenencia a colectivos sociales. El diseño urbano juega un papel fundamental, en tanto que su desarrollo posibilita formas de vivir y de habitar diferentes, que sean capaces de dar respuesta a las necesidades reales de todos los habitantes de las ciudades, y muy especialmente a ese colectivo que las estructuras sociales han procurado mantener al margen a lo largo de la historia: las mujeres.

Paraules clau: Género, Diseño, Arquitectura, Estética, Crítica Filosófica.



II. Introducció

Son muchos los estudios con perspectiva de género que han abordado un sinfín de temáticas en las últimas décadas, desde el auge de los *gender studies* en las facultades estadounidenses a partir de la década de los setenta del pasado siglo. Sin embargo, han sido pocos –aunque sus resultados son excelentes– los autores y las autoras que han profundizado en el punto de convergencia entre el género y la arquitectura –y lo mismo sucede entre el urbanismo y el género. En ese sentido, este artículo pretende ser una aproximación a la situación actual entre ambos conceptos y ejercer una mirada crítica hacia las formas de construir los espacios que las sociedades han desarrollado hasta nuestros días, y como precisamente esas formas –que tienen un eminente carácter estético– condicionan nuestras formas de vivir, de habitar y también de relacionarnos y participar socialmente. Cabe destacar que parte del contenido de este artículo surge de una investigación mucho más extensa, un trabajo final de grado de la primera promoción de la titulación de Historia y Patrimonio, especialidad en arte, de la Universitat Jaume I, y de la titulación de Humanidades: estudios interculturales, especialidad en filosofía en la misma universidad. Podríamos decir que de esta combinación, de arte y filosofía, surge la necesidad personal de entender mejor los espacios en los que vivimos adentrándonos con más profundidad en ellos y sus significados, y en definitiva como la teoría y el pensamiento –las estructuras sociales patriarcales– acaban deviniendo en realidades físicas –elementos constructivos sujetos a un juicio y crítica estéticos– que influyen de forma directa en los aspectos de género de análisis de las sociedades contemporáneas.

III. Objetivos

167

Los objetivos de este artículo de investigación consisten en acercarnos a la dimensión teórica del hecho de habitar los espacios urbanos desde una perspectiva de género, pero sin olvidarnos del inseparable carácter estético de estos espacios. En ese sentido, se conforma como una revisión crítica del entorno actual urbanístico y los fundamentos de este para su desarrollo, observando y analizando el papel de las mujeres en estos aspectos.



IV. Material y método

La metodología utilizada para llevar a cabo esta investigación es, casi de modo necesario, la hermenéutica, esa interpretación de los textos en su propio contexto. La principal labor para la realización de esta investigación ha sido fundamentalmente la búsqueda bibliográfica, que ha empezado través de las bibliotecas más cercanas, como la de la propia Universitat Jaume I, y por supuesto gracias a las nuevas tecnologías e internet. Así, algunas de las referencias importantes con las que contamos son la obra de Kevin Lynch *The image of the City*; *El espacio doméstico: la mujer y la Casa*, de Atxu Amann, y *Arquitectura y Género*, de Mónica Cevedio o la obra de Carlos Hernández Pezzi, *El Género de la Arquitectura: La Ciudad Compartida*. Todas ellas, explican el papel que juegan las mujeres, como individuos de un género siempre vinculado a la Casa y a la esfera privada, y sobre las formas que adoptan las ciudades condicionando las formas de vida y de habitar.

V. Resultados

Tras los recientes episodios de auge urbanístico y de expansión inmobiliaria desmesurada, no sólo en nuestro ámbito territorial, sino también en otros muchos lugares del mundo occidental, cada vez son más las voces críticas con la forma de urbanizar y edificar que se ha llevado a cabo. Hemos vivido, y parece que seguiremos viviendo, en un tiempo en el que se ha sobrevalorado la individualidad y lo subjetivo. Las viviendas en su conjunto –muy a pesar de las unifamiliares o quizá por eso mismo– han tendido a alejarse de cualquier espacio de convivencia vecinal, cívica y generadora de vínculos entre las personas y que, además, son inherentes en nuestro ser, como *animales sociales* que somos en términos aristotélicos. La Casa ha evolucionado «desafortunadamente hacia una independencia total respecto a sus vecinos. [...] Cuando las parcelas se venden individualmente, los compradores suelen ser personas demasiado distintas por su formación y su estilo de vida para dar lugar a acciones comunes» (Moore, 1999: 257). De manera que esta evolución de la Casa ha ido configurando el sentido de la nueva ciudad:

There seems to be a public image of any given city which is the overlap of many individual images. Or perhaps there is a series of public images, each held by some significant number of citizens. Such group images are necessary if an individual is to operate successfully within his environment and to cooperate with his fellows. Each individual picture is unique, with some content that is rarely or never communicated, yet it approximates the public image, which, in different environments, its more or less compelling, more or less embracing (Lynch, 1993: 46).

Sin embargo, la ciudad no es solo una imagen que observamos o incluso en la que vivimos, la ciudad tiene también un sentido puramente económico y mercantil, «not only is the city an object which is perceived (and perhaps enjoyed) by millions of people of widely diverse class and character, but it is the product of many builders who are constantly modifying the structure for reasons of their own» (Lynch, 1993: 2). Y esta ciudad, que es capaz de condicionar la vida de los ciudadanos, y que a su vez, esta pensada para albergar en ella la conocida sociedad de masas, hace que sus formas condicionen las relaciones de las personas, de manera que, como apunta Hannah Arendt «Lo que hace tan difícil soportar a la sociedad de masas no es el número de personas, sino el hecho de que entre ellas el mundo ha perdido su poder para agruparlas, relacionarlas y separarlas» (2005: 73).

Y estas constantes modificaciones y cambios en las formas constructivas y de desarrollo urbano, nos muestran también como se ha privatizado –todavía más– la esfera privada, y se ha intentado consolidar un espacio aún más alejado a la realidad y esfera pública existente. Antes, la esfera privada simplemente se alejaba de la pública a través de sus muros y puertas; hoy, además de éstas, también se aleja mediante distancias kilométricas de los núcleos urbanos y de lo público. A pesar de ello, y en buena medida gracias a que vivimos en una sociedad que en su conjunto es mucho más consciente de la necesidad de luchar para la obtención de una igualdad real entre mujeres y hombres, este factor -la lejanía de los núcleos familiares– no ha sido causante de una mayor desigualdad en lo doméstico. Pero este gesto de conciencia social, no puede llevarnos a creer en la neutralidad de la arquitectura:

No debemos pensar que el arte o la arquitectura son «neutrales» en cuanto a género, ya que siempre han sido pensados, en masculino y han menospreciado y desvalorizado el arte o el espacio femenino. El arte o la arquitectura feminista son una reflexión en lo personal y en lo social, que no se quiere definir en relación a lo masculino. (Cevedio, 2003: 41).

Aunque tal vez haya sido este factor – el del alejamiento de los espacios–, en cierta manera, un elemento capaz de generar igualdad en cuanto a nuevas necesidades: necesidad de un transporte público o privado para llegar a otros lugares, e incluso reparto de tareas domésticas en relación con nuevas formas de gestionar el tiempo –un tiempo que se vería reducido por las longitudes a recorrer para realizar las actividades económicas para el sustento del hogar por los diferentes miembros de este núcleo–, y también jugaría un papel igualador en cuanto a considerar a la

totalidad de personas como individuos en cuanto a consumidores en una sociedad mercantilizada y capitalista de consumo. Esto se debe en buena medida a que «la industria ha querido resolver un problema que no existía y muchos norteamericanos [y occidentales] han buscado lugares en los que el mundo que cada uno podía cuidar confortablemente estaba circunscrito por las fronteras de una parcela y la red de las autopistas que dan acceso» (Moore, 1999: 257).

Todo lo anterior, sumado a las técnicas de marketing que invaden la vida cotidiana de la contemporaneidad, ha logrado crear un falso imaginario que renuncia a uno de los primeros principios de las mujeres y los hombres, como células esenciales que conforman una sociedad, que es la convivencia en comunidad, la renuncia al sentimiento de pertenecer a un grupo social enmarcado dentro de una sociedad diferente e intercultural, de manera que «la publicidad y el mercado reducen todos los valores a precios. Vivimos en un nihilismo complaciente» (Baudelaire, cit. en Amann, 2011: 16). Y esto sucede en un momento en que las imágenes visuales lo abarcan todo, pues como apunta Cirici (2009: 35):

A la carretera i al carrer modern, a la nit, no veiem res que no sigui publicitat o senyalització. Si entrem a la vida individual, hi trobem la televisió [i també internet] [...] [però] de dia estarem dominats encara pel fabulós espectacle de l'urbanisme i l'arquitectura, amb el disseny dels vehicles.

En cierto modo podríamos considerar que es una nueva forma de ver la arquitectura, menos como una técnica o destreza en la que tiene un papel importante el diseño –aunque bien es cierto que éste también juega un papel indispensable para la conquista del público gracias a su conjugación de funcionalidad y estética– y más como otro paso en la cadena comercial para la venta de un producto, de manera que esta «*parálisis intelectual* de la arquitectura no es tanto una consecuencia de la mirada cínica y distante sobre los problemas metropolitanos, sino de la pretendida neutralidad de la ciudad construida por la postmodernidad sobre las ruinas del estilo internacional» (Hernández, 1998: 41).

Los espacios alejados de núcleos urbanos carecen, además, de las dotaciones físicas –y conceptuales– necesarias, deviniendo en que las mujeres ya no se constituyan –al menos en términos generales– como un grupo de intereses comunes. Tampoco de intereses a nivel ciudadano, y es que los nuevos modelos urbanísticos, que comprenden diferentes formas de habitar, hacen que las agrupaciones sean más por otros perfiles que por los de género. De este modo, en un mundo en el que la esfera privada es totalmente privada y ajena por completo a la realidad pública y social exterior –aunque afortunadamente sí que exista una comunicación con una relación externa/interna gracias a las nuevas tecnologías, la generalización de Internet y los *MassMedia*– los casos de desigualdad que pudieran darse en ellos, podrían ser los peores de la historia. No sólo supondría un malestar absoluto para la mujer –que en tal caso ya sería víctima– sino que el hogar, el único espacio en el que tendría lugar su existencia, se convertiría en una prisión alejada e incomunicada

del exterior. Un exterior –social– que generalmente suele ser necesario para ayudar a la víctima, y que, en estas circunstancias, desconocería esa situación y haciéndolo incapaz de poder hacer algo por solucionar esa situación. En definitiva, que estos espacios de reclusión pueden llegar a convertirse en verdaderas prisiones para las mujeres. Y es que, como ya introdujo Carole Pateman en su *Contrato Sexual* (1995:220) «el esposo puede hacer que el hogar marital sea una prisión y aislar “a su esposa-esclava de todo cariño salvo el de sí mismo, los hijos, los gatos u otros animales domésticos”».

En el mundo actual, sobre todo en las sociedades occidentales, adentradas en una dinámica consumista que rige en casi la totalidad de nuestras relaciones sociales, las acciones cotidianas y también de nuestras formas de pensar y expresarnos, la arquitectura se ha convertido en un espectáculo cultural, y también en objeto de arte para disfrute de minorías, una arquitectura para la élite que cada vez pierde más conexión con la sociedad en su conjunto, y más aún si nos referimos a sociedades interculturales. Es un fenómeno cuyos fundamentos se encuentran muy vinculados al modelo urbanístico del denominado *tract housing* (Anexo: Fig. 9) que surgió en Estados Unidos tras la Segunda Guerra Mundial, y como apunta también Hernández Pezzi, es muy apreciable en las periferias de las urbes, lugares que son «objeto de culto de los arquitectos, son diferentes y homogéneas a la vez»; además, estos espacios «tienden a ser percibidos como partes fragmentarias de un único proceso evolutivo hacia la uniformidad» y acaban por convertirse en «representación del pensamiento único, que uniformiza la reflexión teórica para dar opción al disfraz de formas polivalentes en las que el mensaje es mercado, el contenido profundo es la especulación inmobiliaria sobre el suelo y el soporte banal es el edificio» (Hernández Pezzi, 1998: 36-38). En ese sentido, apuntaba Hanna Arendt (2005: 78) que «la sociedad de masas no sólo destruye la esfera pública sino también la privada, quita al hombre no sólo su lugar en el mundo sino también su hogar privado».

Con todo esto, algo tan importante como es el urbanismo, como elemento vertebrador de una ciudad, y también las propias viviendas, los hogares en sí mismos, acaban pasando de ser un espacio necesario e irrenunciable para las personas a ser un producto –como ya hemos apuntado– de un mercado cuyo valor oscila dependiendo de factores puramente económicos, entrando en una dinámica en la que los sentimientos y las experiencias se mercantilizan y las necesidades se convierten en nichos de mercado para la especulación. Todo ello tiene su proceso más arraigado en un espacio determinado, en las periferias urbanas, donde el remate final es la «homogeneización de formas de vida basadas en el modelo de motorización de la vida pública y mediatización televisiva de la vida privada» (Hernández Pezzi, 1998: 37), siendo además, que estos modelos y procesos homogeneizadores también afectan de forma importante al género.

Con todo esto, el núcleo urbano se ha convertido en un gran centro de producción, donde los servicios y el consumo son ilimitados. Un mundo en

el que la rápida industrialización elimina constantemente las cosas de ayer para producir los objetos de hoy. Un espacio en el que el desarrollo urbano ha seguido caminos distintos a las tradiciones históricas de la planificación urbanística. Ni siquiera la tradicional denominada «mancha de aceite» es ya un adjetivo adecuado para las nuevas formas de la ciudad, que se ha convertido en continuo urbano reproductor de propuestas lineales, genéricas, indefinidas y universales tomadas de la contemporaneidad. La arquitectura, como señala Hernández Pezzi (1998: 39), «ha sufrido una involución hacia lo individual. La superficialidad de las propuestas, lo puntual de las soluciones y lo epigónico de su estética descomprometida, contribuyen a hacer de la arquitectura un objeto inservible para gran parte de la población». Pero esta involución se encuentra también dentro de un contexto global, donde lo exteriorizado (y por tanto, también la arquitectura) tiene un sentido meramente superflúo, dado que «nuestra sensación de la realidad depende por entero de la apariencia y, por tanto, de la existencia de una esfera pública. [...] Allí únicamente se tolera lo que es considerado apropiado, digno de verse u oírse. De manera que lo inapropiado se convierte automáticamente en asunto privado» (Arendt, 2005: 72).

En esta forma que adopta la urbe, entendida en todo momento como el conjunto de Casas en cuanto a hábitats vinculados con las personas que allí viven, también hay que tener en cuenta otra importante barrera: los círculos culturales que aparecen en las ciudades y en sus comunidades. Como señala Hernández Pezzi (1998: 40), «no es imposible en el multiculturalismo, aunque hay muchas formas de *melting pot*, que lejos de producir un intercambio, alimentan discriminaciones repartidas uniformemente en barrios de muchos países». Y eso hace que no sea posible hablar de uniformidad en casi ningún aspecto –ni tan siquiera en aquellos negativos como las amenazas a la seguridad de la ciudadanía:

No es lo mismo hablar de uniformidad en Los Ángeles, afectada por un medio metropolitano, en el que prolifera la violencia urbana de los clanes y tribus urbanas, que en Estambul, donde la amenaza proviene del fundamentalismo de algunos grupos. [...] Mientras una ciudad es peligrosa en sus condiciones de habitabilidad por el vandalismo, la otra sigue siendo un lugar de encuentro en el que el riesgo principal proviene del terrorismo, la represión o el fundamentalismo, todos ellos dirigidos particularmente a acosar a las mujeres. (Hernández Pezzi, 1998: 40).

A pesar de todo esto, no podemos olvidar que para muchos individuos, no existe una discriminación real, ni tampoco un uso diferencial de los espacios de la ciudad y los hogares. En realidad es porque no existe una tradición lejana conocida –y todavía menos reconocida– que haya recapitado sobre ello, y tampoco sobre quién es el que determina el diseño urbanístico y espacial de una ciudad, su organización y la distribución de sus diferentes espacios, en la actualidad y a lo largo de la historia. El mismo Hernández nos recuerda, a partir de las ideas de la autora Brenda Vale, que esto es algo difícil de demostrar, y más todavía si existe una concepción de la vivienda, y de los elementos arquitectónicos

que la conforman a ella y también a la ciudad, des-humanizada, y los entendemos como un producto propio de un mercado, más que como un elemento que nos ayuda –o debiera hacerlo– a mejorar nuestra calidad de vida y nuestro estado de ánimo. Entender los espacios y los elementos constructivos y arquitectónicos como un producto, significa deshumanizarlos. Y no sólo se hace desde las diferentes estructuras que determinan las formas de las ciudades en las que vivimos, o en cómo se diseñan los planos de nuestras Casas; también lo hacemos –los deshumanizamos– nosotros mismos, en la medida en que las propuestas estéticas que nos atraen –o suelen hacerlo– renuncian a fenómenos habituales comunes, e incluso naturales del ser y del habitar –en muchas ocasiones en las Casas, no queda rastro alguno de humanidad, porque hasta los elementos que nos recuerdan a ella, están colocados en una posición determinada y tienen un contenido concreto que reflejan un ideal o un modelo. Con ello estamos renunciando también a la escena doméstica o privada en la que realizamos nuestras vidas pero también en las que el papel tradicional de las mujeres durante toda la historia ha quedado también enmascarado, disimulado para que no pudiera verse, y mucho menos analizarse de forma crítica. Como señala Xavier Monteys, se intenta evitar cualquier vestigio de presencia humana en los espacios que se establecen como iconos o como modelos a seguir en la arquitectura actual de las viviendas:

Esto resulta especialmente significativo por cuanto, en demasiadas ocasiones, las imágenes de interiores domésticos que se muestran en las publicaciones de arquitectura parecen rehuir, de manera sistemática, la presencia de la gente y sus enseres; como si estos interiores ya estuvieran completos, sin necesidad o, si cabe, sin posibilidad, de ser amueblados y de ser habitados (Monteys, 2002: 14).

No es una tarea fácil acabar con problemáticas arraigadas desde la propia concepción de la idea, pero sí que es cierto que debemos tener una mirada crítica con las formas y los procedimientos a través de los que las ideas se transforman en realidades, porque en muchas ocasiones, estas realidades vienen dadas por una visión –tampoco tiene un porqué de ser malintencionada– sexista, que discrimina en cuanto a generar desigualdades en los propios espacios constructivos. Si bien no se trata de crear espacios neutros, sí se trata de hacer una apuesta por una forma más igualitaria entre las personas que viven y conviven en el hogar. Uno de los elementos fundamentales que generan esta problemática es que la tenencia, el uso y el reparto del suelo –y por tanto de la vivienda y el espacio– no está en manos de las mujeres en la misma medida que sí lo está en manos de los hombres, con independencia de referirnos a países industrializados o en vías de desarrollo. Esto todavía se agrava más si lo trasladamos a territorios específicos, y es que en el medio rural, las mujeres tienen todavía menos oportunidades que las mujeres que viven en la ciudad, dentro del país que sea en cualquier lugar del planeta.

Lo cierto es que las ciudades contemporáneas no han sabido dar una solución –al menos en su mayoría– a las necesidades de todos los

miembros que conforman esta comunidad, y siempre ha seguido la concepción tradicional sin dar importancia a las realidades que reflejan los usos diferenciales en los espacios urbanos –y también domésticos–, de manera que el modelo de ciudad actual, generalmente, no ha sido capaz de solucionar los problemas que se arrastraban de otros momentos:

La ciudad sin forma, la ciudad emergente tras la reconstrucción después de la segunda guerra mundial que fue consolidada en plena época del desarrollismo, es el ejemplo más cercano a la observación de los déficits del planeamiento a la hora de establecer un marco participativo en las decisiones sobre las ciudades. Frente a las intenciones declaradas, el resultado social y físico es el más segregador de la época moderna, lo que confirma a muchos analistas que el estudio de los problemas del género en la ciudad no consiste sólo en comprobar los efectos de un uso diferencial –segregador y discriminatorio– del espacio, sino el de indagar acerca de una concepción diferente, verificar su existencia y sus causas para actuar de otra forma sobre ella (Hernández Pezzi, 1998: 54-55).

Se necesita, por tanto, una adaptación por parte de los arquitectos e ingenieros a las nuevas realidades urbanas y domésticas, sobre todo porque es necesaria una equiparación entre las personas, con independencia de su sexo, restaurando un orden urbano distinto al de hoy, en el que el género masculino siempre ha tenido una posición superior. Construir un nuevo modelo de ciudad para cambiarla a mejor es una tarea ilusionante, teniendo siempre claro que una planificación de los espacios nunca podrá ser neutra, y que esta neutralidad tampoco será capaz de servir al conjunto de los ciudadanos para compartir la ciudad (Hernández Pezzi, 1998: 35). Eso mismo ocurre con los objetos que conforman el interior de las viviendas, y por eso observamos cómo determinados productos relacionados con el diseño llegan a configurarse de manera distinta dependiendo de quién sea –y que género tenga– su autor, y ello se ve muy bien en el espacio doméstico, ya que «las mujeres, por su historia, por las funciones que les han sido atribuidas, tienen un bagaje aprovechable para el diseño de objetos destinados a la Casa. No se trataba tanto de diseño de mujeres como de diseño de personas que, por su experiencia en determinados ambientes, pudieran ofrecer planteamientos distintos» (Torrent y Marín, 2002: 31). Pero ello no significa tampoco que haya que negar todos los modelos de objetos y enseres existentes hasta el momento, pero sí que hay que ser consciente de que «los modelos existentes son casi siempre masculinos y no se trata de desechar estos modelos y escoger otros, porque no los hay, sino de que las mujeres hablen. Y lo hagan desde una posición que es totalmente distinta a la de los hombres» (Torrent y Marín, 2002: 32).

Es importante también, como respuesta a las necesidades actuales, ganar en conciencia cívica. Hay que ser capaces de crear una comunidad centrada en las cualidades inherentes del lugar sin alejarse significativamente de su esplendor natural. Las Casas se configuran como espacios interiores, pero también exteriores, y por ello tienen que entenderse como una continuidad del paisaje en el que se encuentran

ubicadas, formando parte de él de la forma más natural posible: integrándose en el propio paisaje. Pero para hacer Casas mejores, necesitamos construir –o preservar– mejor también los paisajes, y para ello, tal vez tengamos que renunciar a determinadas jerarquías formales que admiramos –de hecho, algunos grandes edificios domésticos están basados en precedentes feudales. Cevedio (2003: 42) recuerda que a partir de 1979 en el Congreso de Mujeres de las Ciencias Naturales y la Tecnología en Hamburgo «se han buscado nuevas formas y programas arquitectónicos, con los que la mujer arquitecta se identifique, como viviendas ecológicas y viviendas integradas en el paisaje; viviendas, en definitiva más humanas».

A pesar de estas respuestas, no tenemos que olvidar otros atributos – ligados en gran medida a lo estético en cuanto que son generadores de experiencias visuales y estéticas– que muchas veces pasan desapercibidos, y que «por regla general todo el mundo tilda de “no necesarias”, “que son como de lujo”, “para distraerse”, “poco prácticas”..., y que sin embargo tanto deseamos, buscamos y tanto, por lo demás, pienso que estamos necesitadas de ellas» (Rambla, 2007: 24). Nos referimos a que «para que los lugares en que vivimos reflejen el acto de vivir deben hundir sus raíces en el presente, en la suavidad de los lugares y las familias. [...] Todo espacio debería pertenecer a algo tangible, como un bosquecillo o un arroyo, a una calle activa o una forma evocadora» (Moore, 1999: 259) y con ello será más fácil que la Casa y el entorno de esta nos resulte más atractivo, más saludable y sobretodo mejor para desarrollar nuestras vidas con independencia de nuestro género, y la forma de hacerlo será detectando «cómo funciona el sistema, desarticulando y deconstruyendo los espacios que habitamos» (Cevedio, 2003: 44)

A este espacio físico –interior, exterior y su marco– también hay que dotarlo de «tres elementos para lograr unos lugares de residencia satisfactorios: buenos vecinos, las instituciones que estos buenos vecinos seguramente suministrarán y “buenas salidas”» (Frederick Law Olmsted, cit. en Moore, 1999: 261). Una buena convivencia es fundamental para poder vivir con calidad de vida, y para ello es elemental tener buenos vecinos –quienes son los buenos vecinos, lo determina el propio carácter e inquietudes de cada individuo– y de estas inquietudes comunes se forjará un ideario colectivo relativo no sólo a cuestiones importantes para la mejora de la comunidad que dará lugar a unas instituciones –al menos de carácter local– adaptadas a las necesidades y demandas de quienes allí viven. También es muy significativo el espacio de ocio, y la calidad de éste, en cuanto a oferta cultural y deportiva. Con estas condiciones que son un elemento clave para el desarrollo de la vida social, se puede configurar un espacio mejor y más igualitario propio de una sociedad a la altura de las demandas éticas y sociales de la actualidad. En cuanto a mejora del espacio físico, también en la actualidad vemos cómo el espacio físico público, en muchas ocasiones, ha mejorado considerablemente, tanto que es capaz de ofrecernos iguales o superiores experiencias positivas que nuestra propia Casa. La «sociedad interdependiente en la que vivimos puede reflejarse en

lugares plenamente habitados donde los espacios que se usan comunitariamente sean tan variados y estén tan ricamente impregnados de cuidados personales como los lugares privados en los que moramos» (Moore, 1999: 261).

La realidad es que entorno y Casa forman parte de un mismo total, de un conjunto en el que es necesario que se den una serie de características para que las personas puedan desarrollarse en plenitud, y que se dé una vida mejor. Para ello este elemento inherente al hogar, de la misma forma que la propia Casa, tiene que ser también capaz de propiciar esa conexión, y en ese sentido:

Necesitamos un entorno que podamos comprender a la manera que comprendemos las Casas: como lugares hechos por y para las personas, donde los procesos de ordenación e intercambio sistemáticos que subyacen en nuestra civilización queden a nuestro alcance. [...] Necesitamos lugares donde las personas puedan ejercitar su voluntad y gozar de la buena disposición de los demás dentro de una configuración de acuerdos físicamente enraizada en el lugar; más duradero que –pero animado por– los intereses transitorios de aquellos que pueden darle siempre nueva vida y nuevo interés (Moore, 1999: 262).

Con todo esto, defendemos lo que acertadamente Hannah Arendt (2005: 75) apunto diciendo que «si el mundo ha de incluir un espacio público, no se puede establecer para una generaciones y planearlo sólo para los vivos, sino que debe superar el tiempo vital de los hombres mortales». Y para poder lograr esto, necesitamos «una revolución de la vida cotidiana y de las costumbres, forjar una nueva concepción del mundo y, muy especialmente, una nueva relación entre los sexos» (Ana de Miguel, cit. en Cavedio, 2003: 95).

VII. Bibliografia

176



AMANN ALCOGER, Atxu (2011): *Mujer y Casa*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

ARENDRT, Hannah (2005): *La condición humana*, Madrid, Paidós.

CEVEDIO, Mónica (2009): *Arquitectura y Género. Espacio Público/Espacio Privado*, Madrid, Icaria.

CIRICI, Alexandre (2009): *Art i Societat*, Barcelona, Obrador Edèndum.

HERNÁNDEZ PEZZI, Carlos (1998): *El género de la Arquitectura La ciudad Compartida*, Madrid, Consejo superior de colegios de Arquitectos de España

LYNCH, Kevin (1993): *The image of the city*, USA, The Mit Press

MONTEYS, Xavier y otros (2002): *Casa collage. Un ensayo sobre la arquitectura de la Casa*, Barcelona, G. Gili.

MOORE, Charles y otros (1999): *La Casa: forma y diseño*, Barcelona, G. Gili.

PATEMAN, Carole (1995): *El contrato sexual*, Barcelona, Anthropos.

RAMBLA, Wenceslao (2007): *Estética y Diseño. Salamanca*, Universidad Salamanca.

TORRENT, Rosalía y MARÍN, Juan Manuel (2002): *Sandra Figuerola+Marisa Gallén. Disseny i Comunicació*, sèrie dissenyadors valencians, número 7, Castelló, Universitat Jaume I y Ajuntament de Castelló.

MATERIAL GRÁFICO



Figura 1. Ejemplo de desarrollo urbano uniforme, o *tract housing*. San Francisco, Estados Unidos.

El sueño en el arte La vertiente onírica del surrealismo

Rosa Anna Ferrando Mateu
al097391@uji.es

I. Resumen

178



Este artículo se plantea en torno a dos ejes fundamentales: el arte y el sueño. Más en concreto, el arte y el sueño dentro del movimiento surrealistas. Junto al sueño, el dormir, como elemento que le acompaña, aparecerá también en estas páginas, así como algunos de sus estados asociados.

Partiremos de Louis Aragon y de André Breton y, en el inicio del mismo movimiento surrealista, para adentrarnos en el mundo de los sueños y analizaremos un libro de cada de estos autores: *Una ola de sueños* de Aragon y el *Manifiesto del surrealismo* de Breton. Estos dos textos nos sitúan teóricamente en las ideas que vertebran el Trabajo. Buscaremos la relación entre el mundo de los sueños y el mundo de la vigilia, viendo cómo ambos se forjan como vasos comunicantes. Es esa comunicación la que hechiza y sirve de hilo al surrealismo.

Palabras clave: sueño, surrealismo, teoría del arte.

II. Introducción

Desde que el ser humano lo es, el sueño, el soñar... se ha presentado como una de sus realidades inherentes. Ese gran desconocido que nos asalta preferentemente en nocturnidad ha sido una de sus grandes preocupaciones: ¿qué significado tiene esa otra vida que vivimos en sueños? ¿refleja nuestro pasado? ¿narra nuestro presente? ¿aventura nuestro futuro?

Ya desde la Antigüedad, clásica y pre-clásica, se trataba de explicar el mundo de los sueños relacionándolo con el de los dioses. Los sueños aportarían profundas revelaciones anunciando el porvenir. Un carácter paracientífico aparece íntimamente unido a ellos. Esta idea perdura a lo largo del tiempo, aunque no con tanto énfasis como en las culturas que acabamos de enunciar. Con la modernidad damos paso a una nueva etapa: en el tiempo de las luces, de la Ilustración, de la Razón, el sueño queda fuera de sus intereses. Para los racionalistas la imaginación apenas desempeñará un papel en el conocimiento.

Pero la modernidad entra en crisis, y con ella también lo hace esa razón que nos guiaba en el camino dándonos respuesta a problemas y conflictos. Así, los románticos volverán a los mundos imaginados, y por tanto al onirismo. Ellos quieren huir de este mundo, donde no encuentran respuestas a sus sufrimientos, donde se encuentran atados más que liberados por la razón. Quieren romper cadenas y viajar a lo desconocido, a aquel lugar donde las normas no están escritas. El mundo del sueño es uno de ellos. También los surrealistas (sobre los cuáles versará este trabajo) tratarán, más tarde, de infiltrarse en esas otras normas ajenas a la razón. En ellas el sueño jugará un papel determinante.

Acabamos de enunciar el objetivo de este trabajo: estudiar el sueño (lo que implica también hacerlo de algunos de sus elementos asociados), y

hacerlo a través de los surrealistas. Precisando: a través de las obras de Louis Aragon y de André Breton.

La metodología que utilizaremos es, casi necesariamente, la hermenéutica que es el arte o la ciencia de la interpretación de los textos, pues ellos nos sirven para contextualizar a los autores que ahora nos mueven. El término proviene del griego cuyo significado primero era la expresión de un pensamiento, dando lugar a su explicación, pero sobre todo a la interpretación del mismo. Según Ferrater Mora este sentido es el que hoy en día más se aproxima a su significado, pudiendo ser: «(1) interpretación literal o averiguación del sentido de las expresiones empleadas por medio de un análisis de las significaciones lingüísticas o (2) interpretación doctrinal, en la cual lo importante no es la expresión verbal, sino el pensamiento» (1991:1493-1494).

Previamente al desarrollo del trabajo, debemos interesarnos por el actual estado de la cuestión. En la actualidad, y quizá por el mundo en crisis en el que vivimos, los estudios sobre el arte y el sueño merecen gran atención por parte de los críticos y los historiadores de arte, cosa que se traduce en congresos y publicaciones. Nombraremos algunas de estas manifestaciones, preferentemente en el ámbito español pero también realizando una mirada hacia el exterior.

A finales del 2013 tuvo lugar, en el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid, la exposición *El surrealismo y el sueño*. La exposición no se presentaba de una forma lineal, cronológica o historicista, sino como un recorrido en espiral a través de los ejes que la guiaban. Destacaba un buen número de obras de mujeres artistas. En el surrealismo, y a pesar de los surrealistas varones, las mujeres pudieron salir de sus roles de musa y tener un papel protagonista. La exposición estaba acompañada de un ciclo de películas, que completaban de manera muy adecuada la propuesta. Paralelamente a la muestra, en el mes de octubre de ese mismo año, tuvo lugar el Congreso Internacional *El surrealismo y el sueño*, con la participación de destacados especialistas, que completaron teóricamente lo que las imágenes mostraban.

Por su parte, en la Fundación Juan March de Madrid, de octubre del 2013 a enero del 2014, se pudo ver la exposición *Surrealistas antes del surrealismo*; una exposición que trazaba un recorrido desde mediados del siglo XV hasta la actualidad, con la base común de la fantasía, y la conexión del mundo fantástico y de los sueños. Le acompañó un ciclo de conferencias: *Surrealismos...* que tuvo lugar en la sede de la Fundación, que posteriormente se subieron a su página web en formato mp3.

A nivel internacional, destacaremos la exposición que tuvo lugar a principios de este año 2014 en París en el Centro Pompidou bajo el nombre de *El surrealismo y el objeto*. En esta ocasión, la atención se centra en el objeto, pues no olvidemos que los surrealistas empezaron a elaborar objetos precisamente a raíz de un sueño de Breton.

En cuanto a la bibliografía, el número de publicaciones sobre surrealismo es, como puede suponerse, prácticamente inabarcable. También las dedicadas al mundo de los sueños son importantes. Un

número significativo de ellas las incluimos en la bibliografía. Por nuestra parte, hemos realizando una visita a la biblioteca pública del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, la más completa en España de arte contemporáneo, encontrando un gran número de libros y revistas sobre el tema. Más cercana, la biblioteca de la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana, dispone también de un buen número de ejemplares de arte actual y nos ofrece la posibilidad de solicitar textos a otras bibliotecas mediante acuerdos inter-bibliotecarios.

Para la elaboración de este trabajo, hemos ido en primer lugar a las fuentes, esto es, a los libros de aquellos autores y artistas que estaban detrás de la creación del movimiento surrealistas, como son el *Manifiesto surrealista* y *Los vasos comunicantes*, de André Breton, y *La ola de sueños* –también conocido como el «Manifiesto alternativo»–, de Louis Aragon. Igualmente hemos consultado numerosas publicaciones, como podrá observarse en el trabajo a través de la citación que vamos intercalando en el discurso, entre ellas los recientes ensayos publicados por Georges Sebbag «La pintura animada del surrealista que sueña» y «Filosofía surrealista del sueño»; el de José Jiménez «Vivir es soñar. El surrealismo»; o «Una ola de sueños» y «El sueño en el discurso surrealista y el singular caso de *Foto: este es el color de mis sueños* de Joan Miró» de Dawn Ades, entre otros.

III. Resultados

En 1919 Philippe Soupault, André Breton y Louis Aragon publican por primera vez *Littérature*, revista de orientación dadá previa a la formación del grupo surrealista; ese mismo año Breton le propone a Soupault un experimento que consistía en escribir un libro sin premeditación, sin un tema propuesto y sin una posterior corrección, de este modo surgió *Los campos magnéticos* [*Les champs magnétiques*]. En un principio, Breton quiso denominar esta forma de escribir «escritura mecánica» o «escritura del pensamiento», pero al final decidió llamarla «surrealista» en homenaje a Guillaume Apollinaire, que utilizó por primera vez el término en su obra de teatro, *Las tetas de Tiresias. Drama surrealista en dos actos y un prólogo*, llamada drama por el autor para diferenciarla del resto de obras de comedias del momento. Apollinaire creó este adjetivo: surrealista, para expresar una vuelta a la naturaleza pero sin imitarla. La obra fue escrita en 1903, catorce años antes de su representación.

Años más tarde, Aragón recordaría el día que Breton le leyó por primera vez los textos que había escrito junto a Soupault, ante el temor de que pudiera diferenciar las partes escritas por cada uno de ellos. Pero la unidad era evidente,

Les champs magnétiques se convirtieron en la obra de un solo autor con dos cabezas y la mirada doble por sí sola les permitió a Philippe Soupault y André Breton avanzar por esa vía en la que nada los había precedido por estas tinieblas en las que ellos hablaban en voz alta (Aragon, 1968:5).

El libro, aunque no habla del sueño propiamente dicho, al referirse al mundo de los trances y el automatismo, entra en el espacio del inconsciente, de ahí su importancia dentro de los inicios del movimiento y del tema que ahora nos ocupa. Porque, como ya hemos dicho, el sueño cuenta con una serie de estados asociados que en el quehacer diario de surrealismo se entremezclan y confunden.

Muy pronto el sueño y los sueños ocuparon un primer plano en las preocupaciones surrealistas. En agosto de 1924 aparece *Una ola de sueños* [*Une vague des rêves*] de Louis Aragon y en octubre de ese mismo año *El Manifiesto del surrealismo* [*Le Manifeste du surréalisme*] de André Breton. *Una ola de sueños* es uno de los escritos fundamentales sobre la formación del surrealismo y sobre ese primer periodo de sueños hipnóticos o trances que tuvo lugar durante el invierno de 1922 y 1923.

Al romper con el movimiento surrealista en 1932 y comprometerse con el Partido Comunista Francés, gran parte de los escritos de Aragon fueron cayendo en el olvido. Así, *Una ola de sueños*, aun escribiéndose y publicándose meses antes que el *Manifiesto del surrealismo* de Breton, quedó marginado del canon surrealista, convirtiéndose en una especie de manifiesto alternativo poco conocido. No fue hasta bastante después de la muerte de Aragon, en 1989, cuando vuelve a ver la luz de nuevo, formando en un principio parte de su *Euvre potéique*. Al año siguiente sería publicado de forma separada e independiente.

Ambos textos (el de Aragon y el de Breton) son crónicas de un momento, de unas vivencias en cuyo centro están los sueños, pero entre ellos existe unas diferencias a la hora de explicar su naturaleza. Breton se centra sobre todo en los propios sueños (los que se manifiestan en el acto de dormir); en cambio para Aragon la experiencia mental va más allá de ese tipo de sueño, incluyendo por semejanza a esas ensoñaciones, las alucinaciones, los trances hipnóticos o las visiones inducidas por narcóticos y estupefacientes. Por otra parte, es conocida sus diferencias en torno al padre del psicoanálisis, Sigmund Freud. Así Breton, en su primer manifiesto, refleja su atracción hacia los descubrimientos de Freud, y reconoce la gran importancia que tiene *La interpretación de los sueños* [*Die Traumdeutung*] (1900) en la era moderna; en cambio Aragon es conocido por su fuerte oposición a Freud y el psicoanálisis. Según Dawn Ades, Aragon «Elegió para su gran crónica de este periodo el título *Una ola de sueños* como desafío al autor de *La interpretación de los sueños*.» (2014:37). En otro orden de cosas, y para Ibarlucia, el surrealismo de Aragon confiere un «rasgo de espontaneidad creativa que se aleja de la pasividad con la que podría asociarse la escritura automática de Breton como dictado del pensamiento» (2004:45)

En *Una ola de sueños* Aragon nos cuenta cómo «André Breton en 1919, al aplicarse a captar el mecanismo del sueño, encuentra en el umbral del sueño el umbral y la naturaleza de la inspiración» (2004:56), refiriéndose al descubrimiento por parte de Breton y Soupault de esos momentos de trance en los que encuentran el origen de la inspiración. No solo ellos dos

se adentran en ese mundo, también los jóvenes y amigos intentaban llegar a ese estado de hipnosis mediante el alcohol o las drogas.

A finales de 1922 René Crevel había aprendido con la ayuda de un médium a inducir un trance hipnótico, «le enseñó a dormir un sueño hipnótico particular, semejante más bien al estado de sonambulismo» (Aragon, 2004:60). A estas experiencias le siguieron sesiones de espiritismo simuladas que sobrecogieron a quienes las experimentaron. Se trataba de una búsqueda de la «surrealidad» (término que propuesto por Aragon) a través de los sueños inducidos y las experiencias con las drogas. Soñando con los ojos abiertos, los surrealistas deambulaban por las calles de París. Pero:

Los trances se vuelven cada vez más peligrosos; no sólo provocan toda clase de trastornos sensoriales a quienes se entregan a estas prácticas, sino que terminan por desarrollar, en algunos surrealistas, los impulsos más terribles. [...] La idea de acabar con estas experiencias se apodera de algunos miembros del grupo. (Ibarlucia, 2004:31-32).

Cada vez más se empieza a sentir un cierto temor ante las consecuencias de estos estados. Así, en la misma obra *Una ola de sueños* podemos leer como el propio Aragon muestra su prevención ante las posibles consecuencias de esas experiencias:

Sus sueños son cada vez más prolongados. Ya no quieren que se los despierte. Se adormecen viendo dormir a otro, y dialogan entonces como habitantes de un mundo ciego y lejano, se increpan y a veces hay que arrancarles los cuchillos de las manos (2004:61).

En cualquier caso y a pesar de los posible problemas que pudiera conllevar su exploración, el mundo del sueño atrapa a todos los autores surrealistas. André Breton anota sus sueños, conservando su carácter de relato; Robert Desnos aprende a soñar sin dormir, logrando a voluntad intervenir en los sueños; Louis Aragon verá en ellos el punto de partida del surrealismo... su contagio llegará a todas las personas que se vincularon a este nuevo y fantástico mundo.

Sueños, sueños, sueños, el dominio de los sueños se extiende cada vez más. Sueños, sueños, sueños, el sol azul de los sueños hace por fin retroceder a las bestias de ojos de acero hacia sus guaridas. Sueños, sueños, sueños sobre los labios del amor, sobre las cifras de la felicidad, sobre los sollozos de la atención, sobre las señales de la esperanza, en las canteras donde se resigna un pueblo junto a los picos. Sueños, sueños, sueños, todo no es más que sueño donde el viento vaga, y los perros salen aullando a los caminos. ¡Oh gran Sueño, en la mañana pálida de los edificios ya no abandones, atraído por los primeros sofismas de la aurora, esas cornisas de tiza donde acodándote mezclas tus trazos puros y lábiles con la inmovilidad milagrosa de las Estatuas! (Aragon, 2004:63).

También es interesante *Una ola de sueños* porque aquí asistimos a una narración acerca del nacimiento del surrealismo que complementa la expresada por Breton en el *Manifiesto del Surrealismo*. En ambos casos se señala el año 1924, como el inicio de una nueva era surrealista,

1924: bajo este número que sostiene una draga y arrastra tras de sí una siembra de peces-lunas, bajo este número ornado de desastres, extrañadas estrellas en sus cabellos, el contagio del sueño se expande por los barrios y las campiñas (Aragon, 2004:63).

A continuación nos enumera los que él considera los nombres referenciales para la nueva vanguardia artística de ese díscolo siglo XX. Nombres con los que quizá no está de acuerdo en algunos puntos (acabamos de mencionar el caso de Freud) pero de los que reconoce su papel como precursores:

Saint-Pol Roux, Raymond Roussel, Philippe Daudet, Germaine Berton, Saint-John Perse, Pablo Picasso, Giorgio De Chirico, Pierre Reverdy, Jacques Vaché, Léon-Paul Fargue, Sigmund Freud, los retratos de ustedes están clavados en las paredes de la habitación del sueño, ustedes son los presidentes de la República del sueño (2004:63).

Tras ellos, pasa a presentarnos a «los soñadores» que son los miembros del naciente grupo surrealista: Georges Limbour, André Masson, Max Morise, Paul Éluard, Joseph Delteil, Man Ray, Suzanne (Suzanne, entre las que nombra, es la única mujer que no se ha podido identificar entre las mujeres que participaron activamente dentro del grupo surrealista), Antonin Artaud, Mathias Lübeck, Jacques Baron, André Breton, Philippe Soupault, Denise Kahn, Jacques-André Boiffard, Roger Vitrac, Jean Carrive, Pierre Picon, Francis Gérard, Simone Kahn, Robert Desnos, Max Ernst, René Crevel, Pierre Naville, Marcel Noll, Charles François Baron, Benjamin Péret, Geroges Malkine, Maxime Alexandre, Renée Gauthier, Alberto Savinio y George Bessière.

Tras sus alusiones a los sueños y estados de trance propios del surrealismo, de mostrarnos los artistas que son su referente y de presentarnos uno a uno quiénes son los que forman parte de este nuevo movimiento, Aragon finaliza *Una ola de sueños* invitando, no solo a los que han formado y forman parte del grupo en un momento inicial, sino a todos aquellos que estén dispuestos a formar parte en un futuro del movimiento surrealista, proponiéndonos que, mediante los sueños, alcancemos la plena libertad, hasta encontrar el infinito.

Libre, libre: es la hora en que la cadena de los anillos claros del viento echa a volar por los moarés del cielo, es la hora en que el hierro se torna esclavo de los tobillos, donde las esposas son alhajas. Ocurre que entre los muros del calabozo el recluso talla una inscripción que hace sobre la piedra un ruido de alas. Ocurre que esculpe encima del remache el símbolo emplumado de los amores de la tierra. Es que él sueña y yo sueño, transportado, sueño. Sueño un largo sueño donde cada uno sueña. No sé lo que va a resultar de esta nueva empresa de sueños. Sueño al borde del mundo y de la noche. [...] ¿Quién está ahí? Ah muy bien: hagan pasar al infinito. (2004:69).

Una vez reseñado el fundamental texto de Aragon, pasemos ahora al *Manifiesto* de Breton. Como hemos dicho antes, entre los dos escritos hay una diferencia de tan sólo unos meses. Breton, hombre de gran personalidad y estando seguro de que su grupo de amigos le respaldaría

en sus ideas, escribió el *Manifiesto del surrealismo*, para tratar de explicar en qué consistía en nuevo movimiento surrealista. En su texto podemos ver cómo la imaginación y la libertad son dos de los valores más importantes, más allá de las restricciones de la moral y de las convenciones sociales del gusto. Merced al surrealismo, la imaginación de los adultos volvería a rebrotar. «Quizá haya llegado el momento en que la imaginación esté próxima a volver a ejercer los derechos que le corresponden» (Breton, 2009:22-23). Según vamos envejeciendo, observa, vamos perdiendo la imaginación libre y sin normas de la infancia, y a ella (a la imaginación sin cortapisas) debemos volver.

En el *Manifiesto*, Breton nos hacía partícipes de la idea de que vivimos en el imperio de la lógica y del racionalismo absoluto, y por tanto nuestra propia experiencia se ve sometida a ciertas limitaciones «La experiencia está confinada en una jaula, en cuyo interior da vueltas y vueltas sobre sí misma, y de la que cada vez es más difícil hacerla salir» (2009:22) y son esas barreras del orden de la lógica, de la moral y del gusto, lo que el surrealismo deberá superar.

Pero además, y directamente relacionado con el tema que nos ocupa, Breton cuestiona el valor que se le atribuye a la vida despierta, no siendo éste más importante que el del estado de sueño, y que los periodos en el que el ser humano sueña es superior a la suma de momentos de realidad, aun así: «El sueño queda relegado al interior de un paréntesis, igual que la noche. Y, en general, el sueño, al igual que la noche, se considera irrelevante» (Breton, 2009:24). En el sueño todo es posible, y en la síntesis entre el sueño y la realidad es donde se encuentra el surrealismo.

Una de las cosas más significativas de los sueños es su posible continuidad, elemento muy importante para poder comprenderlos en su totalidad, al fin y al cabo, esta continuidad definirá una disposición interna determinada:

Dentro de los límites en que se produce el sueño es, según todas la apariencias, continuo y con trazas de tener una organización o estructura. Únicamente la memoria se irroga el derecho de imponerle lagunas (Breton, 2009:24)

Es la memoria la única que nos ofrece una serie de sueños discontinuos dentro del propio sueño, y es ésta la que nos aleja de ese sueño lineal y continuo. No poder recordar los sueños es lo que nos da la sensación de que son discontinuos y no lineales. Breton propone incluso que es el estado del sueño, y no el de la vigilia, la *verdadera verdad* de nuestras vidas.

Siguiendo en la línea precedente, los surrealistas reivindican la continuidad entre el estado del sueño y el estado de vigilia, ya que el sueño no puede reducirse a la noche. Breton cree encontrar una armonización entre el estado del sueño y la vigilia, aparentemente contradictorios, y será en «una realidad absoluta, en una sobrerrealidad o surrealidad». Así, define al surrealismo como «un dictado del pensamiento, sin la intervención reguladora de la razón, ajeno a toda preocupación» (2009:39).

Se dijeron muchas cosas en torno a los sueños en ese año 1924 que vio nacer el Surrealismo. Tras la creación oficial del movimiento en el mes de octubre, se aceleran los acontecimientos y, en diciembre de ese mismo año, la revista *Littérature* pasa a llamarse *La Révolution Surréaliste*, dando comienzo una nueva acción colectiva, en la que los sueños y elementos paralelos continuarán teniendo una gran importancia. Según Walter Benjamin el surrealismo, en sus inicios:

... irrumpió sobre sus fundadores como una ola cargada de sueños, se anunció como el más cabal, concluyente y absoluto de los movimientos. Hacía suyo cuanto tocaba. Parecía que la vida sólo merecía la pena si el umbral entre vigilia y sueño quedaba anulado por un ingente flujo de imágenes; el lenguaje parecía serlo sólo si sonido e imagen, imagen y sonido se interpretaban con la automática y feliz exactitud que no dejaban resquicio alguno por donde insertar la ficha del “sentido”. Imagen y lenguaje se imponían (2013:33).

Otra obra necesaria que no podemos dejar de pasar para entender la conexión que existe entre el mundo de la vigilia y el mundo de los sueños, es el libro que redacta André Breton entre 1931 y 1932, *Los vasos comunicantes* [*Les vases communicants*], centrado también en el sueño. Es un intento de conciliar las ideas surrealistas con el materialismo dialéctico marxista, aunque nosotros nos centraremos en la parte del libro en la que nos muestra, como el título indica, la conexión entre el mundo de los sueños y el de la vigilia y como éstos actúan como dos vasos comunicantes entre los cuales no existe barrera alguna. (Sebbag, 2013b:32).

Cómo ya dijera en el *Manifiesto del surrealismo*, Breton da la misma importancia al mundo del sueño como al mundo de la realidad, ya que los dos se necesitan y están en contacto «el mundo del sueño y el mundo real no hacen más que uno, o dicho de otra manera que el segundo, para constituirse, no hace más que extraer del “torrente de lo dado”» (2005:51) y el hilo conductor entre el mundo de la vigilia y el de los sueños para Breton será el surrealismo, el cual:

no deberá ser considerado como existente más que en la no especialización *a priori* de su esfuerzo. Deseo que sea considerado por no haber intentado nada mejor que tender un *hilo conductor* entre los mundos excesivamente disociados de la vigilia y del sueño, de la realidad exterior e interior, de la razón y de la locura, de la calma del conocimiento y del amor, de la vida por la vida y de la revolución, etc. Por lo menos, se habrá buscado, mal buscado, quizá, pero buscado, no dejar ninguna pregunta sin respuesta. (2005:76).

En uno de los pasajes de *Los vasos comunicantes*, Breton nos describe la época en la que paseaba por la rue de Faubourg-Saint-Honorée, y cómo durante esos paseos perdía la conciencia, llegando a vagar sin rumbo fijo por París; afirma que donde la única diferencia que encontraba entre ese estado y el del sueño era que en este último estaba tumbado y durmiendo, mientras que en el primero, deambulando por las calles de París, vivía un estado de soñar despierto:

En estos dos planos oponibles, el mismo favor y el mismo desfavor me persiguen. Las puertas de la movilidad, al abrirse ante mí, no me permiten

introducirme con certeza en un mundo más consistente que aquel sobre el cual, un poco antes, un poco después, esas puertas pueden cerrarse. (2005:91).

Estos paseos, y este tipo de estado de soñar despierto, nos los describe también en uno de los pasajes de su novela *Nadja* publicada en 1928. Y será de esta forma fortuita y por azar como conocerá a la misteriosa mujer que da nombre a este precioso libro.

Pero, volviendo a *Los vasos comunicantes*, también podemos asistir en sus páginas a una especie de repaso por los principales teóricos del sueño, a los que agrupa según su orientación: los partidarios del materialismo primitivo, los positivistas (el sueño es un estado de degradación del estado de vigilia) y los idealistas (el sueño es una liberación del estado de vigilia).

Breton escribe *Los vasos comunicantes* tras haber estudiado en profundidad *La interpretación de los sueños* de Freud, manifestándose las diferencias que existían entre ellos. Freud afirma que los deseos son algo que se nos escapa, quedando ocultos en nuestros sueños, en nuestro inconsciente. A través de la interpretación de dichos sueños se nos desvelará el verdadero sentido de éstos, que se encuentran allí cifrados. En una posición contraria, Hervey de Sainte-Denys –a quien Breton nombra en las primeras líneas de *Los vasos comunicantes*– (Breton, 2005:11-13), considera que el sueño es la realización de un deseo y que la incoherencia de sueños es sólo aparente. Los surrealistas irán incluso más allá, y dirán que los sueños pueden ser contados, y que será la vida real la que necesita ser descifrada. (Sebbag, 2013b:32-33)

En cualquier caso es en esta obra donde podemos ver las claras diferencias que Breton mantenía con Freud:

Freud se equivoca también con toda seguridad al llegar a la conclusión de la no existencia del sueño profético –quiero referirme al sueño que empeña el porvenir inmediato–, pues considerar exclusivamente el sueño como revelador del pasado es negar el valor del movimiento (2005:20).

Aun así, Breton considera que la obra de Freud es original como método de interpretación de los sueños, aunque como tal método tenga dos obstáculos: el primero, la barrera definida bajo el nombre de «muro de la vida privada» y el segundo, las preocupaciones sexuales. Freud consideraba estos sueños de personas enfermas o histéricas, fácilmente sugestionables y susceptibles. (2005:26-27).

Pero había más desacuerdos que acuerdos entre Breton y Freud, quizá debido a que el escritor no tuvo un venturoso encuentro con el psicoanalista, a quien visitó en Viena en octubre de 1921, sin obtener el reconocimiento esperado. De hecho, se negaba a hablar de la experiencia con sus compañeros de café. En 1922 escribió un texto sobre el encuentro que fue publicado en el primer número de la revista *Littérature*. Breton permaneció varios años sin perdonar este desengaño. Y es que había muchas diferencias o distancias entre Freud y Breton: entre ellas la edad, la formación y sus objetivos. Freud tenía una edad avanzada cuando se

conocieron, era un científico y todos sus estudios iban dedicados a una solución terapéutica para los enfermos, en cambio Breton era un joven escritor de vanguardia. El choque parecía inevitable.

En la edición española del 2005 de *Los vasos comunicantes* se adjuntan, en un apéndice, tres cartas de Sigmund Freud a André Breton, y una réplica. En las cartas se puede observar el poco interés de Freud al recibir el «librito» de Breton. La carta datada el 26 de diciembre de 1932 Freud la finaliza con «yo mismo no soy capaz de aclararme qué es y qué quiere el surrealismo. Quizá no estoy hecho para comprender, yo que estoy tan alejado del arte.» (2005:137).

IV. Conclusiones

Llegamos al final del Trabajo y lo podemos concluir diciendo que el mundo de los sueños ha atraído a los seres humanos desde siempre –que también desde siempre han intentado encontrar su significado y bucear en su interpretación. El arte, como ámbito privilegiado de representación, se ha preocupado del sueño a lo largo de su historia, así como ha tratado de indagar en aquellos aspectos que, tantas veces, se presentan a su lado, dejando constancia de ello en diferentes representaciones. Con el movimiento surrealista, el mundo onírico cobra una importancia inusitada. Para los surrealistas, el dormir y su corolario el soñar adquiere tal importancia que supera a lo que pueda ocurrir en estado de vigilia. Ellos encuentran en los sueños una forma de liberación de los seres humanos y un modo de huir de las normas establecidas, de la lógica, la razón y el buen gusto.

Existe una porosidad entre el sueño y la vigilia, entre lo nocturno y lo diurno. Ambas realidades se encuentran conectadas; aun siendo diferentes están en contacto; son como dos vasos comunicantes. Se puede llegar de diferentes maneras al estado de sueño: cuando dormimos soñamos, pero igualmente podemos soñar despiertos. Son también esos sueños diurnos los que intentaban alcanzar los artistas surrealistas. En unos y otros el inconsciente a rescatar ocupa un lugar fundamental, pues al fin y al cabo lo que liberamos en el sueño es todo lo que oculta el día a día de la razón.

Por otra parte, el sueño es individual, ocurre en un ámbito personal dentro de la experiencia humana. Todos soñamos, en mayor o menor medida, pero siempre de una manera individual. Es esa individualidad lo que libera el surrealismo. Autores como Breton y Aragon, en el mismo inicio del surrealismo, se encargan de rescatar esas experiencias solipsistas.

Los surrealistas van más allá, y no sólo piensan que los sueños vienen de recuerdos pasados o de las experiencias vividas que nuestro inconsciente libera, también admiten la posibilidad de que las imágenes y las acciones que nos presentan puedan llevarse, en un futuro, a la práctica. En ese sentido los sueños serían una fuente de inspiración que anticiparían el futuro. Serían, al fin y al cabo, «Recuerdos del porvenir».

V. Bibliografía

188



- ADELANTADO MATEU, E. (1990): *La revolución surrealista*, Servicio de Publicaciones Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- ADES, D. (2013a): «El sueño en el discurso surrealista y el singular caso de *Foto: Este es el color de mis sueños* de Joan Miró», en V.V.A.A. (ed.): *El sueño y el surrealismo*, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, Madrid. Pp. 75-95.
- (2013b): «Una ola de sueños», en V.V.A.A. (ed.): *El surrealismo y el sueño, [Congreso internacional celebrado en Madrid, 8 y 9 de octubre del 2013]*, Departamento de Publicaciones del Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid. Versión online. Pp. 35-47.[26/05/2014]
- ALEXANDRIAN, S. (1974a): *Breton según Breton*, Editorial Laia, Barcelona.
- APOLLINAIRE, G. (2009): *El encantador putrefacto. Las tetas de Tiresias*, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires.
- ARAGON, L. (1968): «La pintura ante el desafío» en GARCIA GALLEGO, JESÚS (ed.): *Surrealismo. El ojo soluble, Revista Litoral*, S.A., Málaga, 1987
- ARAGON, L. (1968): «L'homme coupé en deux: un commentaire en marge des *Champs magnétiques*», *Les lettres françaises*, nº1233 (9-15 May), París, Pp. 3-9.
- ARAGON, L. (2004): *Una ola de sueños*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- BENJAMIN, W. (2013): *El surrealismo*, Casimiro libros, Madrid.
- BONET CORREA, A. (coord.) (1983): *El surrealismo*, Ediciones Cátedra S.A., Madrid.
- BONNET, M. (coord.) (1973): *André Breton. Antología (1913-1966)*, Siglo XXI editores, Coyoacán, México (2004).
- BRETON, A. (1973a): «Los campos magnéticos» en BONNET, M. (coord.): *André Breton. Antología (1913-1966)*, Siglo XXI editores, Coyoacán, México (2004). Pp. 6-10.
- BRETON, A. (1973c): «Génesis y perspectiva artística del surrealismo» en BONNET, M. (coord.): *André Breton. Antología (1913-1966)*, Siglo XXI editores, Coyoacán, México (2004). Pp. 178-197.
- BRETON, A. (2005): *Los vasos comunicantes*, Editorial Siruela, Madrid.
- BRETON, A. (2009a): *Manifiestos del surrealismo*, Visor Libros, Madrid.
- (2009b): *Nadja*, Ediciones Catedra (Grupo Anaya, S.A.), Madrid, (1997).
- BRETON, A. y L. ARAGON (1967): *Surrealismo frente a realismo socialista*, Tusquets Editor, *Cuadernos Marginales* 32, Barcelona, (1973).
- COMBALIA DEXEUS, V. (2005): *París i els surrealistes*, Publicacions CCCB, Barcelona.
- FERRATER MORA, J. (1991): *Diccionario de Filosofía*, 2, Circulo de Lectores, S.A. Barcelona.
- FREUD, S. (1966): *La interpretación de los sueños*, Alianza Editorial, S.A., Madrid, 2011.
- GARCIA DE LA CONCHA, V. (ed.) (1982): *El surrealismo*, Taurus Ediciones, S.A., Madrid.

- GARCIA GALLEGO, J. (ed.) (1968): *Surrealismo. El ojo soluble*, Revista Litoral, S.A., Malaga, 1987.
- GUIGON, E. (2013): «André Breton y el objeto soñado», en V.V.A.A. (ed.): *El surrealismo y el sueño, [Congreso internacional celebrado en Madrid, 8 y 9 de octubre del 2013]*, Departamento de Publicaciones del Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid. Versión online. Pp. 167-174. [26/05/2014]
- GRACQ, J. (2003): «Notas sobre el surrealismo», *Letras Libres*, Septiembre 2003, Pp. 44-46.
- IBARLUCÍA, R. (2004): «Estudio preliminar: Louis Aragon y el otro manifiesto del surrealismo», en *Una ola de sueños*, Editorial Biblos, Buenos Aires, Pp. 9-48.
- JIMÉNEZ, J. (1989): *La vida como azar. Complejidad de lo moderno*, Editorial Mondadori España, S.A., Madrid,
- JIMÉNEZ, J. (2013a): *La imagen surrealista*, Minima Trotta, S.A., Madrid.
- (2013b): «El surrealismo y el sueño», en V.V.A.A. (ed.): *El sueño y el surrealismo*, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, Madrid. Pp. 17-54.
- (2013c): «Vivir es soñar. El surrealismo y el sueño», en V.V.A.A. (ed.): *El surrealismo y el sueño, [Congreso internacional celebrado en Madrid, 8 y 9 de octubre del 2013]*, Departamento de Publicaciones del Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid. Versión online. Pp. 6-34. [26/05/2014]
- LAHUERTA, J. J. (2013): «Sobre la retroactividad surrealista» en DOOSRY, Yasmin (ed.): *Surrealistas antes del surrealismo. La fantasía y lo fantástico en la estampa, el dibujo y la fotografía*, Fundación Juan March, Madrid. Pp. 21-55.
- LÖWY, M. (2013): «Walter Benjamin y el surrealismo: historia de un encantamiento revolucionario» en BENJAMIN, W.: *El surrealismo*, Casimiro libros, Madrid.
- PAZ, O. (1982): «El surrealismo» en GARCIA DE LA CONCHA, VICTOR (ed.): *El surrealismo*, Taurus Ediciones, S.A., Madrid.
- PINTO DE ALMEIDA, B. (2013): «El sueño como metáfora. La producción de lo imaginario en el surrealismo», en V.V.A.A. (ed.): *El surrealismo y el sueño, [Congreso internacional celebrado en Madrid, 8 y 9 de octubre del 2013]*, Departamento de Publicaciones del Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid. Versión online. Pp. 131-146. [26/05/2014]
- SEBBAG, G. (2013a): «La pintura animada del surrealista que sueña», en V.V.A.A. (ed.): *El sueño y el surrealismo*, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, Madrid. Pp. 55-74.
- (2013b): «Filosofía surrealista del sueño», en V.V.A.A. (ed.): *El surrealismo y el sueño, [Congreso internacional celebrado en Madrid, 8 y 9 de octubre del 2013]*, Departamento de Publicaciones del Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid. Versión online. Pp. 25-34. [26/05/2014]
- V.V.A.A. (2013): *El surrealismo y el sueño*, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, Madrid.

La cerámica de Manises y Paterna S.XIV-XV: els socarrats

M^a Consolación Trilles Mateu
ctrillesmateu@hotmail.com

I. Resumen

192



Antes de la aparición del documento escrito, la cerámica ya nos habla del hombre, puesto que a través de ella podemos conocer muchas de sus costumbres, hábitos de vida y creencias. El hombre siempre ha amado la belleza, y un reflejo de este amor podemos encontrarlo, desde sus inicios, en formas y decoraciones muy primitivas, pero en numerosas ocasiones, cargadas de simbolismo.

Se ha optado por la utilización del método bibliográfico consistente en la búsqueda y recopilación de información contenida en distintas fuentes, sobre la cerámica en general, analizando y extrayendo la que interesa para realizar el presente trabajo.

Este trabajo se basa en una revisión historiográfica e iconográfica sobre la cerámica de Manises y Paterna durante los siglos XIV al XVI, profundizando en la creación de los tableros conocidos como *socarrats*.

Paraules clau: Socarrats, Manises, Paterna, Iconografía, Historia del Arte

II. Introducció

Las cerámicas de los talleres de Manises y Paterna son herencia de la época musulmana, surgiendo para satisfacer las necesidades de estas poblaciones y de otras próximas a ellas. La producción estaba basada principalmente en utensilios de vajilla para uso cotidiano y piezas destinadas a la construcción.

Tanto en Manises como en Paterna, la cerámica se distinguió por su gran desarrollo, que en un principio era común a las dos localidades, siendo la mayoría de los alfareros musulmanes.

A lo largo de de los siglos XIV al XVI, la creación cerámica de Manises y Paterna alcanzó un importante aumento, en cuanto al número de piezas obradas, a su calidad y, con una variedad en sus formas y decoración, que propició su exportación, sobre todo a través del Mediterráneo.

Fue en Paterna en donde se elaboraron la mayoría, pero no la totalidad de los *socarrats*, ya que, en menor número, también se realizaron en Manises.

Els socarrats tomaron los motivos iconográficos de la cerámica utilitaria y de la heráldica, adecuándolos a su formato.

III. Objectivos

El objetivo de este trabajo es hacer un estudio comparativo de los motivos iconográficos representados, en una muestra compuesta por piezas de la cerámica de Manises y Paterna, pertenecientes a cerámica vidriada en verde-manganeso y a cerámica de reflejo metálico, con otra de

piezas de *socarrats*, todas ellas producidas durante estos siglos, y de cómo estos han sido transferidos desde el soporte de vajilla al de piezas arquitectónicas.

Se incluye dentro de esta transferencia de la iconografía, la que se produce entre la heráldica medieval valenciana trazada sobre soporte cerámico vidriado y los *socarrats*; cuales se transfieren y como varían para adaptarse a los nuevos soportes.

Los típicos *socarrats* de Paterna han pasado prácticamente desapercibidos para el mundo del arte, como en general ha ocurrido con la mayor parte de las obras realizadas en cerámica. El motivo de haber elegido como tema *els socarrats* es el dar a conocer tanto los temas que en ellos se representan, como su ejecución

IV. Resultados

4.1 La cerámica de Manises y Paterna s. XIV-XVI

Manises y Paterna son dos localidades con larga tradición alfarera, iniciada mucho antes de la reconquista del Reino de Valencia por el Rey Jaime I de Aragón en el año 1237. Un año después de esta, Jaime I ordenó la redacción notarial del “Libre del Repartiment”, en el que consignaba la alquería de Manises y la de Paterna al noble aragonés Artal de Luna. A partir de este momento la producción cerámica, de estas dos poblaciones, se desarrolla paralelamente, lo que hace que en muchas ocasiones sea imposible distinguir la procedencia de las piezas. Tanto de los hornos de Manises como de los de Paterna saldrán piezas decoradas en verde y morado, como en azul o en reflejo metálico.

En el año 1309, Pere Boil adquiere Manises potenciando la cerámica que allí se produce, interesado por beneficiarse del cobro de diezmos a los alfareros.

Los principales hornos se encontraban en manos de mudéjares, ya que el propio Jaime I decretó la prohibición de utilizar los hornos árabes a judíos y cristianos, y será a partir del siglo XV cuando aparecen los alfareros cristianos. Según Villanueva (2006: 258), en las dos últimas centurias de la época medieval, Guillermo de Osma censó más de cien nombres de alfareros musulmanes y cristianos en las poblaciones de Manises y Paterna, que, reagrupados con los maestros de obra, formaron un gremio distinto a principios del siglo XVI. Su producción, a la vez que decorativa y utilitaria, se orientaba a la fabricación de vajilla o de revestimientos murales y de embaldosados.

La producción cerámica es muy variada, existiendo una especialización en los centros alfareros según el tipo de piezas cerámicas que realizaban: tarros de boticarios y morteros, jarras de arcilla cocida, azulejos para revestimiento, vajilla, etc. La mayoría de la cerámica llamada fina, decorada a mano con pincel sin modelo previo, y objetos muy refinados de gran belleza, tenían como destinatarios, mayoritariamente, a la aristocracia y a la nobleza (COLL, 2009: 110).

En el repertorio ornamental, de estas cerámicas, se mezclan influencias musulmanas y cristianas, con motivos que van desde los puramente geométricos, a los vegetales, animales, representaciones humanas, epigráficos, y arquitectónicos.

Durante los siglos XIV y XVI, la producción cerámica de Manises y Paterna alcanzó un importante aumento, en cuanto al número de piezas obradas, a su calidad y, con una variedad en sus formas y decoración, que propició su exportación, debido a la demanda de muchos países mediterráneos, llegando a Portugal, Francia y especialmente a Italia, en donde como ejemplo encontramos la Capilla de los Justiciano de Santa Elena en Venecia (1450-70), en la que aparecen epigráficos con su nombre, además de temas vegetales con decoración de hojas de helecho estilizadas, como las que se pintan en los reversos de la loza dorada (Coll, 2009: 107). No solo son los países del Mediterráneo los receptores de importantes piezas de loza y azulejos, sino que estas llegan al otro lado del Atlántico (Villanueva, 2006: 259).

Este intercambio se produjo, tanto a nivel de materiales y productos como de alfareros, llegando incluso a Venecia, en donde el senado hizo una excepción en su arancel de aduanas a favor de la cerámica de Manises, puesto que las demás tenían prohibida su entrada (Villanueva, 2006: 260).

Así pues, la época de máximo esplendor de la cerámica de Manises y Paterna se inicia durante el siglo XIV y se extenderá hasta el siglo XVI, no obstante, el siglo XV es conocido como el siglo de oro, con un aumento de las exportaciones por países del Mediterráneo.

Los *socarrats* corresponden, en su gran mayoría al siglo XIV, siendo su principal centro productor Paterna.

Dentro de la cerámica de Manises y Paterna de los siglos XIV al XVI, encontramos piezas decoradas en verde y manganeso, siendo esta combinación mas típica de Paterna, otras exclusivamente en azul. La producción en azul con reflejo metálico, se da esencialmente en Manises, donde también se realizan piezas en las que se utiliza el blanco como base, y cuya decoración es exclusivamente a base de reflejo metálico.

Entre los temas más representados encontramos: los andromorfos, en los que las figuras femeninas tienen un claro predominio sobre las masculinas. Otros motivos como *los zoomorfos*, con gran variedad de aves, peces, ciervos, conejos o liebres, caballos, toros o leones, temas vegetales, arquitectónicos, epigráficos, profilácticos y heráldicos entre otros (González, 1944).

4.2 *Els socarrats*

La palabra *socarrat* ha sido utilizada para denominar a un tipo de piezas cerámicas, decoradas con motivos realizados con gran sencillez, que han formado parte de la construcción de las techumbres de edificios durante los siglos XIV-XVI.

La fabricación de *socarrats* ha sido típica de Paterna, aunque también podemos encontrarlos en la producción de Manises pero en menor número (SOLER, 1988: 237).

Se trata de una loseta de barro cocida a la que se le aplicaba una capa de cal, decorando sobre esta con colores rojo oscuro y negro, en crudo. Carecía de segunda cocción, y se colocaban entre las vigas de madera de los techos y en los aleros.

4.3 Técnica de fabricación dels Socarrats

Lo primero que necesitaba el ceramista era una buena arcilla. Los antiguos alfareros tenían por costumbre extraer la arcilla de un lugar cercano a los hornos, también esto ocurría en la zona de Manises y Paterna. La elaboración de las piezas cerámicas se realizaba de forma artesanal, tanto la creación de la losa rectangular de barro como su decoración.

Era primordial realizar una adecuada preparación de la pasta, antes de pasar a la ejecución de cualquier tipo de pieza cerámica, con un buen amasado de la pella hasta eliminar cualquier burbuja interior que pudiese tener, ya que estas podían provocar roturas durante la cocción. Este amasado también servía para homogenizar el barro, dándole la misma consistencia a toda la pella. La pella es el volumen de barro que se toma para efectuar un mismo amasado.

Una vez terminado el amasado de la pella, se pasaba a la realización de la plancha, que podía ser mediante molde o con utilización de listones, dándole el mismo grosor en todas sus partes, unos tres centímetros. La pieza era cortada con la longitud deseada para el *socarrat*.

Independientemente del proceso elegido para la fabricación de la plancha, siempre se tenía que tener especial cuidado en la contracción de la pasta, pues con el secado y la cocción las dimensiones de esta menguan. Por lo tanto, era importante e imprescindible asegurarse a la hora de realizar el cálculo de dicha contracción para que, una vez terminada la pieza, no resultase demasiado pequeña, de manera que se acoplará perfectamente al espacio para el que estaba destinada. Un mal cálculo de esta contracción, supondría el invalidar la pieza, teniendo que ser desechada.

Sin esperar a que la plancha secase completamente, sino que cuando se encontraba en estado, de lo que en cerámica se conoce como dureza de cuero, se decoraba, cubriendo primeramente el fondo de toda la plancha con una capa de engobe de tierra blanca muy calcárea.

Sobre esta capa blanca se realizaban los distintos motivos decorativos, aplicando para ello la combinación de los óxidos en negro y rojo, o bien empleando solo uno de estos dos (SOLER, 1988: 243).

En cuanto a la realización del trazado del dibujo, el ceramista podía hacerlo mediante la utilización de estarcidos. Estos se confeccionaban con un cartón o papel algo rígido donde se diseñaba el dibujo, que posteriormente se recortaba y se punzaba todo el contorno del diseño, con una aguja. Puesto este, sobre la superficie del tablero, se transfería el dibujo al pasar por encima algún colorante (generalmente se utilizaba carboncillo). Los estarcidos servían como guía y permitían la producción de idénticas copias de un mismo motivo.

A pesar de la facilidad que presentaba para la ejecución de la decoración la utilización de estarcidos, no todos optaban por esta técnica y eran muchos los *socarrats* pintados a mano alzada, con la consiguiente dificultad de tener que acoplar el dibujo al formato del soporte, cosa que en ocasiones no se conseguía, teniendo que omitir una parte de este o reduciéndolo.

Una vez repasado el perfilado del motivo, con la utilización de pigmento negro o rojo, se rellenaba este utilizando única y exclusivamente estos dos colores sobre el fondo blanco. La pieza terminada, adquiriría un aspecto final tosco, áspero y sin vidriado.

Tan importante como la realización de la pieza, era el secado, que debía realizarse de forma natural, teniendo especial cuidado para que la plancha no se curvase por un exceso o des uniforme secado. Para ello se acostumbraba a colocar peso en las esquinas, evitando de esta manera, que estas se deformasen. Esta operación solía llevar varios días, y era de vital importancia que se realizará correctamente pues, cualquier residuo de humedad en el interior de la pieza, podía provocar la explosión de la misma al hornearla.

Y una vez, ahora sí, completamente seca se la sometía a una sola cocción. La cocción de las piezas se realizaba en hornos de origen islámico llamados *hornos morunos*. Para la construcción de estos hornos se utilizaba ladrillo, piedras y barro, siendo por lo general de forma circular. Estaban formados por dos partes, una de ellas enterrada en donde se originaba el fuego, y la otra, correspondiente a la cámara de cocción, que contaba con una bóveda y varias aberturas que permitían al alfarero tener un buen control del fuego, bien tapándolas o destapándolas hasta conseguir la temperatura deseada en cada momento de la cocción.

4.4 Principales motivos iconográficos representados en ellos y su simbología.

Al igual que en el resto de la cerámica de Manises y Paterna, también en los *socarrats* encontramos decoraciones geométricas como tema principal, la más común es la que cuadrícula todo el *socarrat*. La utilización de los motivos decorativos geométricos es muy común en los fondos de este tipo de piezas. Entre ellos encontramos pequeñas espirales y círculos simples o dobles. También encontramos motivos derivados de la cenefa que aparece en la tela de un sudario bizantino.

En cuanto a los temas vegetales, al igual que los geométricos, los encontramos tanto como tema principal del *socarrat* como de acompañamiento o de relleno de fondo.

La palmeta es representada en múltiples variantes. Igualmente las hojas, grandes o pequeñas, anchas o estrechas, y gran variedad de flores, con cinco pétalos las más usuales. Tanto en el interior de las hojas como en el de las flores, sobre todo en las de mayor tamaño, otros motivos sirven de relleno de estas.

Los motivos zoomorfos son muy variados, pudiendo encontrar peces, que cuando aparecen en una composición de tres, tienen un ojo en común.

A este tipo de *socarrats* se le ha dado dos interpretaciones. La primera sería la de que representaban el movimiento, y la segunda, referida a una interpretación bajo el punto de vista cristiano, en la que el triángulo que forma el ojo central simbolizaría el ojo Eterno, y los tres peces harían referencia a las tres personas de la Santísima Trinidad (GONZÁLEZ, 1944: 425).

Los animales terrestre son también aquí, al igual que en la cerámica vidriada, muy usuales, y entre ellos encontramos mamíferos como el ciervo, el toro, el gato, el conejo, el jabalí y el león. Las aves más habituales en los *socarrats* son el gallo y el águila, pero también podemos ver otras que en ocasiones son difíciles de identificar.

En todos los *socarrats* con figuras de mujer, esta lleva un traje de tela listada, sus siluetas se ajustan a la moda de la época, en la que las mangas eran vaporosas y se ceñían a la altura de la muñeca. Las faldas no solían representarse con cola. En ocasiones las encontramos con medallones. Sus cabezas pueden estar cubiertas con sombreretes o con una red, que encierra el cabello, cayendo sobre la espalda.

La figura masculina, la podemos encontrar en *socarrats* en los que aparece un rey. En otros se trata de un caballero, que aprisiona a seres fantásticos en los que creían las gentes en época medieval. Algunos de estos luchadores llevan un “barret” en la cabeza y una espada en la mano izquierda, mientras que con la otra sostienen el escudo defensivo. También podemos ver jinetes con su escudo y su lanza.

El tráfico de esclavos también queda reflejado en los *socarrats*, en los que nos muestran embarcaciones cargadas de esclavos de color, a pesar de estar prohibida esta práctica.

Los *socarrats* con ángeles nos ofrecen dos variantes: en la primera, en que son representados sin brazos, pero con alas, y una segunda en la que aparecen sin alas con los brazos cubiertos por pavorosas y largas mangas. Las vestimentas de los ángeles son semejantes a las de las mujeres de otros *socarrats*, incluso en las telas de sus vestidos que también son rayadas. Lo cierto es que lo que hace que se considere que se trata de ángeles, es el hecho de llevar nimbada la cabeza, símbolo de divinidad.

Otras piezas aparecen decoradas con escudo con figuras accesorias, que nos muestran dos figuras humanas, normalmente masculinas aunque se ha encontrado uno con una figura de mujer, que sostienen el escudo, coronado por una hoja, piña o flor de lis. En algunos aparece en el centro del escudo un blasón, el de los Luna. En muchos de los *socarrat* se pueden encontrar escudos heráldicos. Otro motivo son los castillos, aunque realmente no se trata sino de una torre de estos.

4.5 Estudio comparativo de la iconografía

El análisis de los motivos iconográficos lo realizaré a partir de piezas de la cerámica vidriada, esa esta, de la época verde-morada o azul, y la de reflejo dorado, en cuya decoración encontramos motivos animalísticos, heráldicos, figuras y escenas caballerescas, con otra de piezas de *socarrats*, todas ellas producidas durante estos siglos, con el objetivo de ver cuáles

han sido los principales motivos transferidos, y de cómo se ha realizado esa transferencia desde el soporte de vajilla al de las piezas conocidas como *socarrats*, determinando las variaciones que encontramos de un mismo motivo para adaptarse a ellos.

Llegado a este punto, se han elegido cinco piezas, al azar, tanto de la cerámica dorada, como de la verde-manganeso, intentando encontrar su equivalente en la obra realizada con la técnica del *socarrat*, y de este modo poder realizar una comparación más aproximada de esa transferencia de motivos, de un tipo de soporte al otro.

En las figuras 1 y 2 aparece la figura del león rampante, siempre representado de perfil, correspondiendo la figura 1 a un plato de loza dorada de Manises del siglo XVI. El león está dibujado en el centro del plato, a lo largo de su diámetro, quedando completamente en vertical, y adaptándose a la forma de este. Para rellenar el triángulo formado entre las patas delanteras, la panza y las patas traseras, se traza una rama de tres hojas dispuestas formando un triángulo, ocupando la cola la parte trasera del león.

La figura 2 es la que el león rampante del *socarrat* de Paterna del primer tercio del siglo XV, la forma que tiene para adaptarse al formato de este, que es casi cuadrado (31x 35 cm) y seguir conservando la idea del rampante, es colocarlo en posición horizontal, con una de sus patas delanteras en la horizontal inferior y la otra apuntando a la vertical. La pata trasera izquierda rellena el ángulo más cercano a esta, formando una diagonal con la cabeza. La cola alta sobre la espalda roza la paralela superior, todos los huecos restantes son ocupados con motivos de relleno.

La heráldica la hallamos en piezas de formatos muy variados. Como vemos en la figura 3, dentro de la cerámica vidriada la podemos encontrar incorporada en la decoración de platos, constituyendo el motivo central de estos, en este caso el escudo de Boil, con las armas cuarteadas de León y Castilla, cubriéndose el resto de la superficie de la pieza con lirios contrapeados y ataurique dispuestos en una composición de lazo (MARTINEZ, 1991: 161). Cuando el alfarero transfiere esta iconografía al soporte de las placas de techo, lo hace de manera que esta ocupa toda la superficie cerámica. Los bordes exteriores del escudo que aparece en el plato y los del de la placa de techo, quedan remarcando el interior del escudo.

Otra variante en los escudos es la del plato de la figura 5, realizado con motivo del enlace matrimonial de la hija del señor de Manises con el rey de Aragón, en donde se trazan los dos escudos, dibujados de forma simétrica, rellenando los espacios sobrantes con temas geométricos. Al pasar al soporte del *socarrat* el escudo (figura 6), el artista lo coloca centrado en la plancha, quedando el resto de la placa cubierta con motivos secundarios, que son una variante de la palmeta copta o bizantina. El escudo está partido de arriba abajo en dos cuarteles, en cuyo interior, en el primero, se presenta el bastión de Aragón y en el segundo el de la casa Luna.

El plato de Paterna (figura 7) realizado en verde y manganeso, nos muestra un torreón almenado como motivo central, con puerta de medio punto y tres ventanas que parecen góticas. En la parte inferior de la torre vemos lo que posiblemente quiere simular un muro, en cuyo interior hay tres palmetas coptas. En ambos lados del torreón se pintan cuatro piñas simétricas, dos en la parte derecha y dos en la izquierda.

La transferencia de este motivo a la placa de *socarrat* se realiza de manera muy similar, centrando el torreón, que también aparece aislado, en el que igualmente se representan cuatro almenas en su parte superior y en la inferior otro tipo de esquema para el posible muro. En este caso (figura 8) solo se sitúan dos ventanas, a cuyos pies se reserva un rectángulo en blanco, que abarca la misma anchura que ambas ventanas juntas, a modo de balcón. Los huecos restantes, en ambos lados, son rellenados mediante palmetas bizantinas con extensiones prolongadas y un disco.

La figura 9 con escena caballeresca de la cerámica verde y manganeso de Paterna, es obrada utilizando como soporte un plato de loza. La escena que en él se presenta está compuesta por un noble caballero con birrete en la cabeza, y su caballo tordo, galopando al encuentro de su contrincante. El jinete empuña la lanza con la mano derecha, mientras que la izquierda carga con el escudo. Ambas figuras se muestran dibujadas con gran detalle y cubren la mayor parte de la superficie del plato, completándose el resto con motivos vegetales como la hoja de trébol y ramas en espiral de las que brotan diferentes modelos de hojas.

Al pasar al *socarrat* de Paterna del siglo XV (figura 10), apreciamos una variante significativa en cuanto a dirección, ya en él el jinete con escudete, lanza y caballo huye, al parecer, del ataque de otros agresores (GONZÁLEZ, 1944: 449). Podemos interpretar que la huida se produce a gran velocidad por la disposición de las extremidades del caballo, completamente estiradas, que parecen no rozar el suelo. Resulta sorprendente, tratándose de un *socarrat*, el realismo con que se dibujan las patas y los cascos del caballo. En este caso el caballero no lleva birrete sino sombrero, y a diferencia de la escena del plato de loza, en este último caso la silueta que dibujada deja muchos espacios sin cubrir, que son subsanados mediante la incorporación de cinco grandes palmetas coptas o bizantinas con variantes entre ellas, y otras más pequeñas realizadas con un solo trazo. El resto del *socarrat* esta colmado con pequeños elementos sin ningún significado, cuya única función es la de relleno.

Como podemos ver a través de las piezas estudiadas, no parece existir diferenciaciones significativas en cuanto a la iconografía de la representación de los mismos elementos, salvo en los que se refiere a los de relleno de fondo y al hecho de que en los *socarrats*, por lo general, el trazo es más libre, primando la espontaneidad.

V. Conclusiones

200



Como resultado de la revisión historiográfica e iconográfica, sobre distintos aspectos de la cerámica de Manises y Paterna, llevada a cabo a lo largo de este trabajo, podemos concluir varios puntos: en primer lugar que, en los principales motivos decorativos, que encontramos en sus respectivas piezas, no cabe hacer una diferenciación en cuanto a si fueron ejecutados en Manises o en Paterna, ya que en ambas poblaciones estos se repiten, y las diferencias que podemos descubrir se basan más en la diacronía de su iconografía que en la procedencia de las obras. Como única salvedad mencionar que, la cerámica verde y manganoso predomina en los alfares de Paterna y la de reflejo dorado en los de Manises, no significando esto la exclusión de ninguna de las dos en la otra población.

Por otro lado, nos preguntábamos qué son los *socarrats*, técnica utilizada para su elaboración, y los motivos que hallamos en ellos. Solo sintetizar diciendo que son placas ornamentales que han formado parte de la estructura arquitectónica de algunos palacios, casas e iglesias. El resto de interrogantes considero que quedan suficientemente contestados, al menos en esta primera aproximación a los *socarrats*, a lo largo del presente trabajo.

Vale la pena insistir en que, a lo largo del estudio comparativo de la transferencia de motivos iconográficos, entre los distintos tipos de cerámicas a las placas de los *socarrats*, encontramos que son, en su gran mayoría, replicas de la loza, sobre todo de piezas de la cerámica en verde y manganoso, motivado posiblemente por el hecho de que ambas se dan, principalmente, durante los siglos XIV - XVI en Paterna.

En razón de lo anteriormente mencionado, podemos afirmar la hipótesis inicial de la continuidad de los mismos motivos decorativos a lo largo de los siglos XIV al XVI, con el rediseño de estos, para adaptarse al formato de la placa, cuyas proporciones más comunes son 32 x 24 cm. Pero si repasamos las dimensiones que tienen los tableros conservados, nos damos cuenta de que existe una gran variedad.

No puedo permitirme cerrar estas conclusiones sin señalar que el hecho de no encontrar *socarrats* en otras zonas, exceptuando los que se localizan en la comunidad valenciana, no significa que no se dieran, incluso que los que en Paterna y Manises se producían, se exportaran. Lo que sería motivo de un nuevo estudio.

VII. Bibliografía

201



- ARANEGI GASCÓ, C. (1987): *Historia de la Cerámica Valenciana*. Tomo II. Valencia. Vicent García Editores S.A
- ARIAS, C. BERTI, G. (1973): Análisis con fluorescencia. *IV Congreso Internacional de la Cerámica*, pp.127-134
- BERNAT VISTARINI, A y J. T CULL (1999): *Enciclopedia Akal de Emblemas españoles ilustrados*. Madrid. Ediciones. Akal, S.A
- BIRKS, T. (1995): *Guía completa del ceramista*. Barcelona. Blume Naturart, S.A
- Bestiario Medieval* (1986). Madrid. Ediciones Siruela.
- COLL CONESA, J (1996): *Recientes intervenciones de restauración sobre recubrimientos cerámicos exteriores de arquitectura en España*. (pp 453-466). En el acta del XI Congreso de Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Castellón.
- COLL CONESA, J (2009): «*La cerámica de los siglos XVI y XVII (1500-1700)*». *Historia de la Cerámica Valenciana*. AVEC, Asociación Valenciana de Cerámica. Consultado el 15 del 12 del 2013
- CURSA RAMOS, J (1974): *Revestimientos*. Barcelona. CEAC.
- DE CARDENAS; VICENT, V (2002): *Diccionario Heráldico: Términos, piezas y figuras usadas en la ciencia del blasón*. Madrid. Editorial Hidalguía.
- DE CARDENAS; VICENT, V (1985): *Repertorio Blasones Comunidad Hispánica. Apéndice 1*. Madrid. Editorial Consejo Superior de investigaciones científicas.
- EIROA RODRÍGUEZ, J. A (2006): *Antigüedades Medievales*. Madrid. Editorial Martí Almagro-Gorbea.
- ESSAYS, N (1996): *Glasgow Emblem Studies, vol I. Emblems and Art History*. Scotland. Edited by Alison Adams.
- FERNÁNDEZ CHITI, J (1984): *Diccionario de la cerámica*. Ed. Condorhuari.
- FERNANDEZ CHITI, J (1985): *Diccionario de cerámica (T.3): letras N hasta la Z*. Buenos Aires. Editorial Paradox.
- GONZALEZ MARTI, M (1944): *Cerámica del Levante español: siglos medievales. Volumen III: azulejos y retablos "socarrats"*. Valencia. Editorial Labor.
- JUNIO, A (2013): *Emblemas*. Zaragoza. Edita Libros Pórtico.
- KAPPELER, C (1980): *Monstres, démons et merveilles à la fin du Moyen Age*. Paris. Éditions Payot.
- LEACH, B (1981): *El manual del ceramista*. Barcelona. Blume.
- MARTINEZ CALVIO, B (1991): *Cerámica Hispanomusulmana andalusí y mudéjar*. Madrid. Editorial El visor.
- MIDGLEY, B (1981): *Guía completa de escultura, modelado y cerámica, técnicas y materiales*. Madrid. Editorial Hermann Blume.

MORLEY-FLETCHER, H (1985): *Técnicas de los grandes maestros de la alfarería y cerámica*. Madrid. Editorial Blume.

PITARCH ROIG, A.M (2002): *Reflexiones sobre la utilización de la cerámica arquitectónica en exteriores*. Ponencia nº 77, Congreso Qualicer . Castellón

PINEDO, C y VIZAINO, E (1988): *La cerámica de Manises en la historia*. León. Everest.

PORCAR, J.L (1987): *Manual-guía técnica de los revestimientos cerámicos*. Castellón. Publicación Instituto de tecnología cerámica. Diputación de Castellón.

RADA, P y HUCEK, M (1992): *Le techniche della cerámica*. Praga. Fratelli Melita Editori.

RHODES, D (1987): *Hornos para ceramistas*. Barcelona. CEAC

SOLER FERRER, M P. (1988): *Historia de la Cerámica Valenciana*. Tomo II. Valencia. Ed. Vicent García Editores S.A

SOLER FERRER, M P. (1989): *Historia de la Cerámica Valenciana*. Tomo III. Valencia. Vicent García Editores S.A

SOLER FERRER, M P y PERÉZ CAMPS, J. (1992): *Historia de la Cerámica Valenciana*. Tomo IV. Valencia. Vicent García Editores S.A

VILLANUEVA MORTE, C. (2006): Estudio de la producción y comercialización de la cerámica bajomedieval entre los reinos de Aragón y Valencia. *Revista Histórica Medieval*, nº 14, pp. 249-287. Universidad de Zaragoza.

VITTEL, C (1986): *Cerámica (pastas y vidriados)*. Madrid. Editorial Paraninfo, S.A

MATERIAL GRÀFIC

Figura 1



Fuente: *Historia de la Cerámica Valenciana*. Tomo II. SOLER, M. (1988:164)
Instituto Valencia de Don Juan.
Madrid.

Figura 2



Fuente: *Cerámica Hispanomusulmana*.
MARTÍNEZ, B. (1991: 217)

Figura 3



Fuente: *Cerámica Hispanomusulmana*. MARTINEZ, B.
(1991:160)

Hispanic Society

Figura 4



Fuente: *Historia de la Cerámica Valenciana*. Tomo II. SOLER, M. (1988:205)
Museo Nacional de Cerámica "González Martí". Valencia

Figura 5



Fuente: *La cerámica de Manises en la Historia*. PINEDO, C; VICAINO, E. (1988: 34) Museo Nacional de Cerámica "González Martí". Valencia

Figura 6



Fuente: *Cerámica Hispanomusulmana*.
MARTÍNEZ, B. (1991:218)
Socarrat de Paterna, primera mitad del s.XV.
Tallero de 48 x 35 cm, decorado con el escudo
de Aragón y de Casa Luna. Museo Nacional de
Cerámica, Valencia.

Figura 7



Fuente: *Historia de la Cerámica Valenciana*. Tomo
II. SOLER, M. (1988:93)
Museo Nacional de Cerámica "González Martí".
Valencia

Figura 8



Fuente: *Cerámica del Levante español: siglos medievales. Volumen III: azulejos y retablos "socarrats"*. (GONZÁLEZ, 1944: 460).

Figura 9



Fuente: *La cerámica de Manises en la Historia*. PINEDO, C; VICAINO, E. (1988: 25) Museo Nacional de Cerámica "González Martí". Valencia

Figura 10



Fuente: *Cerámica del Levante español: siglos medievales. Volumen III: azulejos y retablos "socarrats"*. (GONZÁLEZ, 1944: 460). Museo Nacional de Cerámica "González Martí". Valencia

El cuerpo en movimiento, el método de Verónica Sherborne para la inclusión

Marta Prades Monfort
marta_mpm2@hotmail.com

María Ángeles Llopis Nebot
mallopis@uji.es

I. Resumen

210



Esta investigación tiene como principal objetivo dar a conocer el método del Movimiento del Desarrollo de Verónica Sherborne en nuestro país. Dicho método es ampliamente conocido y trabajado en diversos países europeos como Gran Bretaña o Polonia, sin embargo no sucede así en España, donde tanto la autora como el método son prácticamente desconocidos.

El método Sherborne consiste en realizar una serie de actividades físicas en pareja o en grupo, mediante las cuales se trabaja la conciencia de uno mismo y de los demás con fines inclusivos y socializadores. Esta metodología se puede utilizar desde la infancia hasta la senectud, para personas con y sin discapacidad, aunque resulta especialmente útil para aquellas con necesidades específicas de apoyo educativo.

En la investigación se ha realizado una revisión bibliográfica sobre Verónica Sherborne, considerando el contexto social donde se desarrolló el método y los antecedentes que influenciaron su obra, así como el trabajo de otros autores a cerca del tema.

Con el fin de estudiar sus beneficios reales, mediante el método de observación participante, se ha analizado el progreso de 25 niños y niñas de educación infantil en un centro escolar de Polonia durante el curso académico 2013/2014. El instrumento para la recogida de datos ha sido el cuestionario de Marta Bogdanowicz, Scale of Behaviour Observation for Children.

Los resultados más relevantes tras analizar la información han sido, por un lado, una notable evolución en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas, si bien a nivel motriz el progreso ha sido algo más modesto. Por otro lado, se ha constatado un aumento de la creatividad y la confianza, tanto a nivel personal como grupal.

Por último, resaltar desde una perspectiva inclusiva, la aportación innovadora que este método podría proporcionar a los programas de educación españoles.

Palabras clave: Sherborne, Movimiento del Desarrollo, Inclusión, Teoría del Movimiento.

II. Introducción

La presente investigación pretende dar a conocer en nuestro país el Movimiento del Desarrollo de Verónica Sherborne y su contribución en el desarrollo evolutivo de los niños y niñas, ofreciendo además una constatación práctica del método y su comparación con la teoría, diferenciándose así de otros trabajos realizados a cerca del tema.

Sobre la metodología Sherborne, cabe destacar dos aspectos: En primer lugar, su enfoque inclusivo, que demuestra que es apta para cualquier tipo de alumnado, sobre todo para aquel con NEAE. Y en segundo lugar, por su dimensión holística, diferenciándose de otro tipo de



metodologías basadas en las habilidades básicas y específicas o en la coordinación óculo-manual. Desde esta concepción, el cuerpo se trabaja como un todo.

2.1 Los orígenes del Movimiento del Desarrollo de Verónica Sherborne.

El Movimiento del Desarrollo de Verónica Sherborne, en inglés “Sherborne Developmental Movement” (SDM, en adelante), es un método de enseñanza y de trabajo con movimiento corporal creado en 1960 por Verónica Sherborne (1920-1992), basado en la teoría del análisis del movimiento de Rudolf Laban (1879-1958). Sherborne, aprendió a trabajar esta metodología desde la propia experiencia y la intuición, ya que se consideraba a sí misma una profesional más que una investigadora. En sus propias palabras:

A través de mi experiencia de enseñar y observar del movimiento humano y el aprendizaje a través del ensayo y error, he llegado a la conclusión de que todos los niños tienen dos necesidades básicas; necesitan sentirse en casa con su propio cuerpo y así obtener el dominio, y necesitan ser capaces de establecer relaciones. (Sherborne, 1990).

Sherborne fue una estudiante brillante de educación física y danza, que se interesó por las teorías de Laban, con quien pasó tiempo formándose y aprendiendo, hasta desarrollar su propia teoría y metodología.

La teoría del movimiento de Rudolf Laban (LMA, en adelante), desarrollada en 1948, es uno de los sistemas más utilizados en el análisis del movimiento del cuerpo humano. Este autor describe un sistema complejo capaz de establecer conexión entre las diferentes partes del cuerpo, la dinámica del movimiento corporal, y la interpretación del movimiento (Sandlos, 1999).

Esta teoría se basa en tres componentes principales: la dirección espacial hacia la que el cuerpo se mueve (atrás-adelante, alto-bajo, o de lado), la parte del cuerpo que está en movimiento (de manera sucesiva o simultánea, coordinada en su conjunto o sólo en las extremidades), y el modo en que se mueve el cuerpo (energía, fluidez, espacio y tiempo). La LMA es una metodología utilizada frecuentemente por profesionales cuyo trabajo con el físico es esencial como bailarines, atletas y fisioterapeutas.

Verónica Sherborne basándose en el trabajo de Laban, centró su atención en mejorar las necesidades de los niños y niñas a través de la exploración del propio cuerpo, la expresión corporal ante sentimientos internos y los impulsos al realizar actividades de movimiento. Dicho con sus propias palabras:

De Laban he aprendido una comprensión y conocimiento del cuerpo humano diferente. En mi propio trabajo he aplicado las teorías de Laban a las necesidades de los niños con necesidades especiales y a los niños en edad preescolar. (Sherborne, 2001)

Sherborne explica la teoría del movimiento de Laban mediante un diagrama (figura 1). En éste, el círculo representa la parte central del

cuerpo y ambas extremidades. La parte inferior hace referencia al conocimiento del cuerpo en gravedad (trabajando con ésta o estableciendo resistencia). En la parte de la izquierda del diagrama, Sherborne enumera las seis direcciones del espacio (arriba-abajo, derecha-izquierda, y delante-atrás). En la parte superior la autora apunta los tipos de relaciones que se establecen en el método (por parejas, grupos de 3 ó 4 personas, o el grupo entero, y las relaciones “con”, compartidas, o “en contra”). Y por último, a la derecha del esquema están las cuatro dinámicas del movimiento indicadas según en qué rangos pueden variar. El peso, que puede ser entre fuerte y ligero; la fluidez, entre determinada y libre; el espacio, entre directo e indirecto; y el tiempo, entre rápido y prolongado.

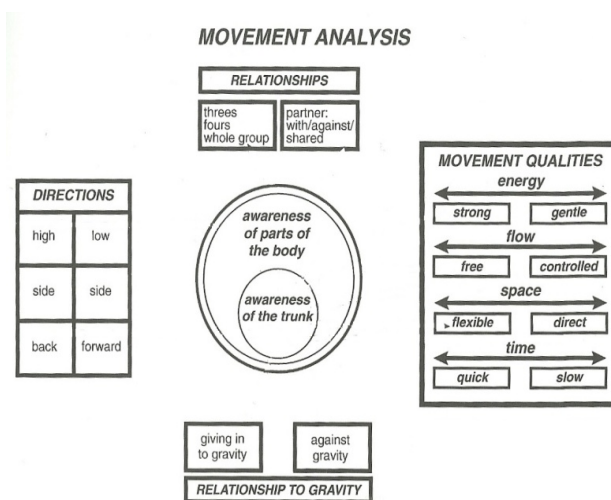


Figura 1. Análisis del movimiento

2.2 En qué consiste el método Sherborne.

Verónica Sherborne consideraba que en el desarrollo del ser humano es tan importante el conocimiento del cuerpo como la oportunidad de mantener relaciones sociales, y afirma que el ejercicio es una manera natural de lograr ambas cosas. Por ello, el SDM consiste en realizar una serie de actividades físicas mediante las cuales se trabaja la conciencia de uno mismo y la conciencia de los demás. La conciencia de uno mismo se logra a través de experiencias de movimiento, que ayudan a la persona a ser consciente de lo que sucede en su propio cuerpo a través del tacto y la focalización en sensaciones físicas internas. Estas experiencias ayudan a disminuir la autocrítica y permiten mejorar la autoestima y la confianza. Por otro lado, para desarrollar la conciencia de los demás, el individuo debe aprender a moverse e interactuar con otras personas, construyendo relaciones positivas a través de actividades compartidas.

Para esta metodología, los movimientos en sí no son tan importantes como la manera en que son llevados a cabo, la calidad de las relaciones creadas durante las sesiones y el efecto positivo que todo esto produce en

el niño o niña (Sherborne, 2001). A través del SDM se pretende crear en el infante sentimientos de valor y respeto, desarrollar autoconfianza y autoestima, y desarrollar sensibilidad y empatía hacia los demás, siendo todo ello fundamental en la educación infantil.

Sherborne crea experiencias de movimiento, y las presenta en un entorno abierto, en el que no se juzga a los participantes y donde se busca el logro y éxito de todos ellos.

Es esencial ayudar a los niños a concentrarse en sus experiencias (...) para que sean conscientes de que está pasando en sus cuerpos. En este camino ellos son capaces de aprender de sus experiencias de movimiento. Yo llamo a esto “escuchar” su cuerpo. (Sherborne, 2001)

El SDM también fue estudiado y revisado por otros autores. Por ejemplo Hill (2006) observa que el SDM es también una forma de intervención terapéutica, que involucra a los participantes en un aprendizaje interactivo, a través de las experiencias de movimiento compartidas. Marsden y Egerton (2007) aseguran que el SDM es un enfoque inclusivo, donde las experiencias de movimiento son fundamentales para el desarrollo psicomotor y particularmente beneficiosas para aquellas personas con necesidades educativas especiales. Según Bergström y Althoff (2000) la efectividad del método Sherborne se debe a la comunicación e interacción entre los participantes. Laasonen (2005) considera que el elemento clave del SDM es que todo el mundo tiene el derecho a aprender, a sentirse cómodo en su propio cuerpo, a mover y utilizar el cuerpo como uno desee y regular su nivel de actividad. Los objetivos de ese método, según este autor, son aprender en un entorno seguro y protegido, actuar en el propio ritmo y en el del grupo, desenvolverse en diferentes roles, tomar decisiones, y ser tan activo e independiente como sea posible. Para conseguir todo esto, el niño o niña recibe el apoyo constante y la orientación de la maestra.

Hill (2006) por su parte, apunta que el SDM puede realizar una contribución valiosa y significativa para los docentes y estudiantes de educación, ya que las actividades propuestas por el método, mejoran el entendimiento y la confianza en uno mismo creando conexión entre el cuerpo y la conciencia emocional. Este autoconocimiento interno permite al individuo autorregularse y autogestionarse y en consecuencia, esto se reflejará en las relaciones interpersonales, incrementando así la empatía hacia los demás.

En cuanto a los destinatarios, el método Sherborne puede ser beneficioso a cualquier edad, desde la infancia hasta la senectud, para personas con y sin discapacidad ya que la experiencia que se proporciona tanto al participante como al facilitador resulta genuina en cualquier caso. Sin embargo, la práctica de las sesiones resulta particularmente beneficiosa para niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Así, el método es empleado fundamentalmente para trabajar con niños y niñas en edad escolar, con personas con

trastornos mentales y/o múltiples discapacidades, e infantes con problemas de apego.

Para trabajar el método Sherborne, óptimo es realizar sesiones mediante combinaciones mixtas de participantes: con adultos y niños, con niños más mayores y niños de menor edad, o con niños con y sin diversidad funcional. Sin embargo, las sesiones también se pueden realizar con niños y niñas de una misma edad.

2.3 Cómo se trabaja el método.

Las sesiones deben ser planificadas cuidadosamente en función de las necesidades que tenga el alumnado. Es recomendable realizar una sesión a la semana y es importante que haya regularidad entre las sesiones, ya que sin una continuidad esta metodología pierde sentido. La duración de las sesiones puede variar desde 15 minutos a una hora, dependiendo de la capacidad y nivel de movimiento de los participantes. La duración de cada actividad dependerá de las respuestas y gustos que manifieste el grupo.

Al inicio de cada sesión se prepara a los participantes, la maestra o el maestro explicará brevemente qué se va a realizar mientras el grupo entero se sienta formando círculo a su alrededor. Esta misma pauta servirá para el cierre de la sesión, reuniendo al grupo otra vez y permitiendo que los participantes se relajen y agradezcan la sesión. Volver a unir al grupo realza la conciencia de haber compartido tiempo y espacio con otras personas y de ser un miembro más del grupo. Además, Bogdanowicz (1992) sugiere que si se trabaja con niños y niñas, empezar y finalizar las sesiones con una canción hace que éstos se sientan más cómodos y partícipes del proceso.

Cada sesión debe contener experiencias que enfoquen los siguientes elementos: conciencia corporal, conciencia espacial, relaciones, creatividad, facilidad para experimentar varias cualidades del movimiento y lenguaje.

Para desarrollar las sesiones no se suelen necesitar materiales, exceptuando mantas o alfombras.

Cuando se trabaje con niños y niñas con diversidad funcional, hay que comprobar con el fisioterapeuta o familiares qué movimientos son seguros y cuales se deben evitar. En conclusión:

Se debe crear un clima de seguridad, un ambiente seguro y proporcionar estímulos positivos que favorezcan la autoexploración. (Sherborne, 2001).

Una sesión modelo del método Sherborne consta de las siguientes partes:

1. Bienvenida. Para abrir la sesión, es recomendable empezar con una canción de bienvenida para integrar a todos los participantes y fomentar la cohesión grupal.
2. Conciencia del cuerpo y del espacio. A continuación, los participantes saludan al grupo con diferentes partes del cuerpo. Por ejemplo: golpean

el suelo con los pies o las manos, saludan a los compañeros y compañeras, les acarician, etc. El objetivo de esta parte es que el alumnado sea consciente de las diferentes partes del cuerpo y del espacio.

3. Relación “con”. El objetivo de este tipo de relación es establecer una primera relación entre las parejas y dar al niño o niña seguridad y confianza para las próximas actividades. Dos roles se distinguen en este tipo de relación: la persona cuidada que tiene un papel pasivo, y la cuidadora que se responsabiliza del bienestar y sensación de seguridad de su pareja.

Este tipo de relaciones exige sensibilidad hacia las necesidades y sentimientos de la persona cuidada, y confianza por parte de la persona cuidada. Además, estas relaciones son beneficiosas porque ayudan a desarrollar una comprensión de la toma de decisiones y la toma de turnos al intercambiar los roles.

Un ejemplo de esta parte de la sesión sería realizar un ligero balanceo lento y suave entre las piernas del cuidador.

4. Relaciones compartidas. Este tipo de relación es similar a la anterior, pero ahora los dos miembros tienen un papel activo, y trabajan cooperativamente para el éxito de la actividad. Estas relaciones requieren confianza, entendimiento, y atención en la pareja. Ayudando a desarrollar una conducta cooperativa.

5. Relación “en contra”. En este tipo de relación los participantes prueban su fortaleza contra la resistencia de su pareja. El objetivo es ayudar al niño o niña a focalizar su fuerza, a canalizar la energía, y a desarrollar determinación y concentración, puesto que es importante para los niños y niñas aprender a controlar la fuerza y a saber utilizarla de una forma apropiada.

La relación “en contra”, requiere una conciencia constante de la otra persona y sensibilidad para saber cuándo darse por vencido. Si la actividad se realiza con un niño o niña y una persona más mayor, ésta última ajustará su fuerza para que el niño o niña tenga siempre sensación de éxito.

Este tipo de actividades se deben tomar como un juego y afrontarlas con humor, sin agresión.

6. Relajación. Relajación. En este apartado, los participantes realizan un pequeño masaje a su pareja o la balancean suavemente con el objetivo de relajarse después de la actividad energética.



7. Relación “juntos”. En esta parte de la sesión, la actividad se desarrolla con la participación de todo el grupo. Fomentando así el trabajo cooperativo y la conciencia de pertenencia al grupo.
8. Relajación y despedida. Para cerrar la sesión, los participantes cantan una canción de despedida, mientras se relajan tumbados en el suelo con los ojos cerrados.



Cabe destacar que el transcurso de una actividad a otra se realiza mediante desplazamientos por el suelo, brindando así a los participantes la oportunidad de moverse por un medio poco usual en la escuela.

También es necesario recordar que según los aspectos a trabajar, se llevan a cabo unas actividades u otras, considerando las necesidades y preferencias del alumnado, e introduciendo gradualmente actividades nuevas para evitar la rutina y el aburrimiento.

2.4 Extensión del método por el mundo.

Durante años, Sherborne presentó su trabajo ante docentes y terapeutas de diversos países como: Noruega, Suecia, Canadá, Australia, Eslovaquia, Republica Checa, Polonia, y más tarde en Finlandia, Estonia y Bélgica. Varios de estos profesionales, convencidos de las ventajas del método para el desarrollo físico y social de los niños y niñas, decidieron implantarlo en sus escuelas y darlo a conocer a otros profesionales de sus países.

Desde la muerte de Verónica Sherborne en 1990, la formación y el interés profesional sobre el método no ha dejado de crecer y expandirse por otros países europeos y asiáticos como Japón. En reconocimiento de su trabajo y su memoria, se han fundado las Asociaciones Sherborne en el Reino Unido, Bélgica, Suiza, y en otros muchos países como Australia, Brasil, Canadá, Finlandia, Alemania, Italia, Japón, Holanda, Noruega y Polonia.

El SDM es un método abierto, que su propia autora desarrolló bajo la propia experiencia práctica y por lo tanto, cada docente debe adaptarlo a sus propias necesidades. En palabras de la autora:

Yo realizo mi trabajo y tú tomas mis ideas, utilizándolas de la forma que creas más conveniente. Tú creas tu propio camino de trabajo. (Sherborne, 1990)

En cuanto a la situación del método Sherborne en España, si bien existe conocimiento sobre el trabajo de Rudolf Laban y se pueden encontrar varias de sus publicaciones en lengua castellana como *El dominio del movimiento* (Laban, 1987), *Danza educativa moderna* (Laban, 1978), *La Cinetografía Laban* (Naranjo, 2004) entre otros, la bibliografía sobre el método Sherborne es inexistente, resultando prácticamente imposible hallar experiencias o casos de aulas españolas donde se haya trabajado la metodología Sherborne.



III. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es describir el método de Movimiento del Desarrollo de Verónica Sherborne y darlo a conocer en España.

También se pretende comprobar si la aplicación práctica sistemática de esta metodología en el aula supone beneficios evolutivos y/o emocionales en niños y niñas.

IV. Material y método

La muestra de esta investigación está compuesta por 25 alumnos, 9 niñas y 16 niños de 5-6 años de edad, pertenecientes al colegio público "Przedszkole nr 2 im. Jana Brzechwy" en Gdansk (Polonia). Las sesiones SDM se han realizado con el acompañamiento de 9 adultos más la profesora experta en el método Sherborne.

La metodología utilizada para la intervención ha sido la observación participante de las sesiones, realizadas una vez por semana durante el curso escolar 2013/2014. Se han realizado 25 sesiones de observación en total.

El instrumento empleado para la recogida de información ha sido el cuestionario de observación "Scale of Behaviour Observation for Children" de Marta Bogdanowicz, que consta de 20 ítems en los que se valora del 1 al 5 la consecución de los objetivos planteados. La plantilla de observación ha sido pasada a los niños y niñas en dos ocasiones, al principio y al final del curso académico para comprobar su progreso físico y social.

V. Resultados

Tras analizar la información recogida en las plantillas de observación, se han podido extraer los resultados que se detallan a continuación.

En autonomía e iniciativa personal, los niños y niñas han mejorado la coordinación, la flexibilidad, su eficiencia motora, las habilidades de control y manipulación, la expresión corporal, la creatividad y tienen menos dependencia de los adultos durante las actividades motoras.

En comunicación lingüística, el alumnado ha mejorado la comunicación debido al continuo dialogo existente entre los participantes, a través de varios canales como: el intercambio verbal, el lenguaje corporal, el contacto visual, las expresiones faciales, o los gestos. Además, los niños y niñas han aprendido a incorporar cualidades del movimiento, acciones y vocabulario sobre nociones espaciales y partes del cuerpo en su léxico, no solo en su lengua materna (polaco), sino también en lengua inglesa.

En competencia social y ciudadana, el alumnado ha tenido la oportunidad de desarrollar la personalidad (sentimientos hacia uno mismo y hacia los demás), las habilidades interpersonales y el trabajo cooperativo. Se ha constatado cómo el alumnado aumentaba la cantidad de interacción con su pareja, disminuía la inseguridad hacia el contacto físico, se relajaba más fácilmente, expresaba mejor sus emociones y estaba más motivado para experimentar y realizar nuevas actividades.

El SDM también ofrece mejoras en aspectos relacionados con la competencia matemática, ya que muchas actividades focalizan la atención sobre la postura del cuerpo, los tamaños y las formas. Los infantes han mejorado la noción de dirección, conceptos espaciales, secuencias del movimiento y conocimiento sobre números, formas y tamaños de los grupos.

Respecto al conocimiento y la interacción con el mundo físico, los participantes han mejorado aspectos como control de la fuerza, conciencia corporal, velocidad y conocimiento de las partes corporales.

Como se puede observar en la Figura 2, donde se comparan varios ítems al inicio y fin del curso académico, la toma de turnos, el contacto visual, la atención, el trabajo cooperativo, el reconocimiento de las diferentes partes del cuerpo, y la coordinación han aumentado al final de la intervención. Mientras que tanto la imitación como la desvinculación han disminuido, indicando así que cada vez los niños y niñas son más autónomos y activos en las sesiones.

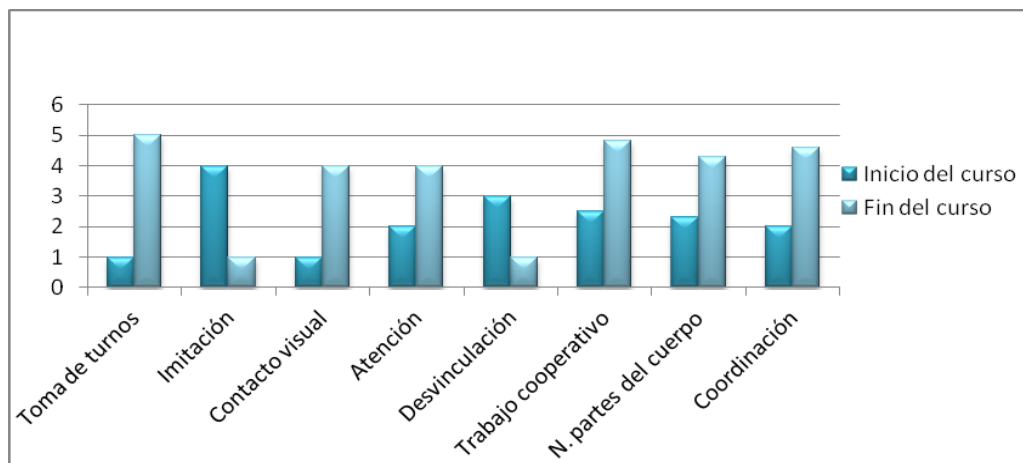


Figura 2. Progreso del alumnado durante el curso.

En la figura 3 se muestra cómo ha evolucionado el desarrollo cognitivo, emocional y motor de los niños y niñas durante las sesiones SDM. El aspecto emocional es el que más ha notado la subida, ya que casi duplica su valor al finalizar el curso. El desarrollo motor y cognitivo del alumnado también han mejorado, aunque no en unos valores tan altos

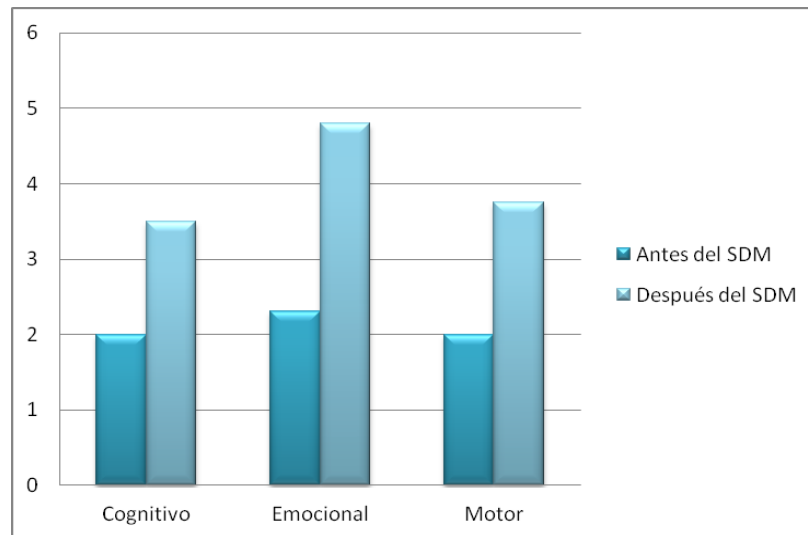


Figura 3. Gráfico sobre el desarrollo global del alumnado

Se ha analizado también qué tipo de relaciones ofrecen mayor dificultad a los participantes, siendo las relaciones “con” y las relaciones compartidas las más sencillas mientras que las relaciones “en contra” resultan más complicadas al necesitar mayor autocontrol y canalización de energía.

Por último, también se investigó el nivel de satisfacción de las familias con el método Sherborne. Los resultados se muestran en la figura 4. Se puede observar que un 85% de las familias opina que el SDM resulta muy útil para el desarrollo de los niños y niñas, un 13% piensa que es útil y un 2% es neutral en cuanto a su utilidad.

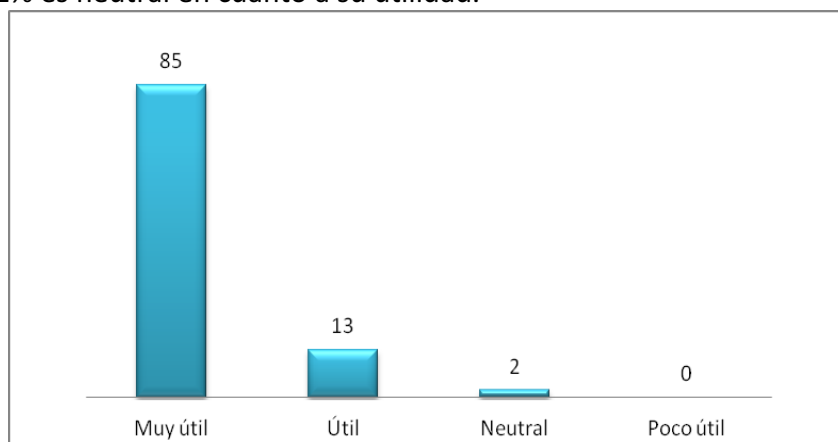


Figura 4. Nivel de satisfacción de las familias sobre el SDM

En conclusió, el SDM ha ofercido a los participantes de las sesiones la oportunidad de crecer física, social, emocional e intelectualmente, adquiriendo además mayor creatividad y confianza tanto en uno mismo como en los demás y resultando altamente útil para las familias de los y las participantes.

VI. Discusión y conclusiones

El método Sherborne es una pedagogía holística, integradora y creativa que tiene mucho que ofrecer a los programas de educación. Entre las ventajas que presenta, cabe destacar su adaptabilidad a las necesidades de cada grupo, pudiendo complementar otras actividades escolares tanto de expresión física como emocional y resultando una herramienta eficaz para la inclusión.

En el desarrollo físico, los usuarios experimentan sentirse cómodos en sus propios cuerpos, aprendiendo control sobre éste generalizando dicho control a diferentes situaciones. En el desarrollo de la personalidad, los niños y niñas adquieren un fuerte sentido de sí mismos, aumenta la seguridad en sus propias habilidades, se favorece la iniciativa e inventiva así como se aumenta la sensibilidad hacia los demás. Mediante la focalización de la atención en la actividad los participantes experimentan sentido de logro y de realización.

Siguiendo a Bleszynski (2004), el SDM es uno de los métodos más comunes como terapia del desarrollo en Europa. Lo más positivo del método es que resulta altamente abierto y moldeable, docentes y terapeutas lo pueden adaptar y ajustar según las necesidades del grupo con el cual se va a trabajar.

El Movimiento del Desarrollo de Sherborne ha sido utilizado durante años como una parte independiente o integrada de las clases en colegios y escuelas infantiles. Filer (2010) defiende el uso terapéutico del método para trabajar dificultades emocionales en la infancia ya que consigue crear un ambiente natural en el cual expresar libremente emociones y percepciones. Ahtiainen (2010), por su parte, hace hincapié en la utilidad del método para desarrollar habilidades que abocan a la maduración física y personal.

Destacar así mismo, el rol de las familias en la práctica del método Sherborne. El SDM permite incluir a las familias en la práctica de actividades cooperativas, favoreciendo el vínculo paterno-filial a través de la comunicación y la expresión corporal.

Algunas controversias que surgieron ante la novedad del método cuestionaban el posible efecto negativo que podían generar los ejercicios sobre relaciones “en contra”, como posibles generadores de agresividad y los ejercicios sobre relaciones “con”, a los cuales se les atribuía exceso de contacto físico. Sin embargo, la evidencia posterior ha confirmado sobradamente los beneficios del contacto físico en el desarrollo madurativo, generador de autoconfianza y seguridad, mientras que en las



relaciones “en contra”, es precisamente el aprendizaje del control de la fuerza y la canalización adecuada de la agresividad su mayor beneficio.

Algunas propuestas futuras para la implantación del método en España consistirán, en primer lugar, dar a conocer a través de seminarios, charlas, o congresos de educación el método de Verónica Sherborne. En segundo lugar, proporcionar formación adecuada al profesorado interesado para que éste pudiera comenzar a desarrollar el SDM en las aulas. Debería analizarse de forma paralela las consecuencias de la implantación del método, especialmente las referidas a la satisfacción de la comunidad educativa y de las familias.

La mayor dificultad de implantar el método en España recae sobre la formación del profesorado, ya que no existen expertos en esta metodología en el territorio español, por lo cual, las personas interesadas deberían desplazarse a países donde impartan los cursos o bien se deberían desplazar dichos expertos a nuestro país, con el consecuente coste económico de ambas posibilidades.

En definitiva esta metodología ha resultado útil y eficaz en diversos contextos geográficos, motivo por el cual es esperable que también resulte de interés en territorio español, sin olvidar que el verdadero valor y calidad del SDM solo puede ser apreciado completamente involucrándose en su práctica y formando parte activa en su implantación.

VII. Bibliografía

- AHTIAINEN, A. (2010): «Work related challenges and Sherborne developmental movement –educational evening for Vehmaa day care personnel », Publicaciones de Satakunta University of Applied Sciences, Finland.
- BERGSTRÖM, A. y B. ALTHOFF (2000): *Sherbourne ett projekt i sinnesstimulering och kommunikation*. Recuperado de http://www.vkl.se/filarkiv/vkl/pdf/uou/fou_rapporter/sherborne.pdf
- BLESZYNSKI, J. (2004): «Application of the Developmental Movement Method in the therapy of a child with Serious Developmental deficiencies», Publicaciones de Nicolaus Copernicus University, Torún.
- BOGDANOWICZ, M. (1992): *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- BOGDANOWICZ, M. (1993): *Materiały dla uczestników kursów Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*, PTD, Gdańsk.
- BOGDANOWICZ, M. (2003): *Skale Obserwacji Zachowania (SOZ) Dzieci i Rodziców uczestniczących w zajęciach Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- BOGDANOWICZ, M. y otros (1992): *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, WsiP, Warszawa.
- FILER, J. (2010): «Developmental Movement Play – Moving into Motion to Transform Lives and Well-being: Using Ourselves to Communicate through Movement», Publicado en Children's workforce development council, UK.



- HILL, C. (2006): *Communicating through Movement*, Sunfield Publications, Great Britian.
- LAASONEN, K. (2005): «Liikkumisen iloa Sherborne menetelmällä in Rintala», en Ahonen P. (2005): *Liiku ja Opi, Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin* (pp. 125-154), Otavan Kirjapaino, Keuruu.
- LABAN, R (1950): *Mastery of Movement*, Northcote House Publishers, London.
- (1988): *Modern Educational Dance*, Northcote House Publishers, London.
 - (1975): *Principles of Dance and Movement Notation*, MacDonal, London.
 - (1978): *Danza educativa moderna*. Paidós, Barcelona.
 - (1987): *El dominio del movimiento*. Fundamentos, Madrid.
- MARSDEN, E. y J. EGERTON (2007): *Moving wit research: evidence-based practice in Sherborne Developmental Movement*, Sunfield Publications, Stourbridge, UK.
- MARSDERN, E. (2003): International Sherborne Co-operation (ISCO). Publicado en In touch, Sherborne Association UK.
- NARANJO, P. (2004): *La cinetografía Laban*. Artes, la revista 7.
- SANDLOS, L. (1999): *Laban Movement Analysis: Unlocking the Mysteries of Movement*. Recuperado de <http://www.xoe.com/LisaSandlos/labamovement-analysis>
- SHERBORNE, V. (1990): *Movement and the integration of exceptional children*. In The Educational Forum (Vol. 54, No. 1, pp. 105-116). Taylor & Francis Group.
- (2001): *Developmental movement for children*, Worth Publishing, London.

Reptes organitzatius de l'Escola Valenciana del futur CEIP Manel Garcia Grau

Félix Ramón Serra Fortea
al006022@alumail.uji.es

I. Resum

224



La vessant didàctica de l'Educació és summament important -de fet, hauria de ser l'objectiu principal de l'Educació. Des de l'estudi inicial de la teoria educativa dels autors, passant per aspectes com l'atenció a la diversitat, els aspectes psicopedagògics de l'alumnat i l'entrenament didàctic en cadascuna de les àrees de coneixement, he anat desenvolupant una anàlisi interior de les claus essencials per definir la meua tasca educativa de cara al futur. He trobat respostes a interrogants que, sens dubte, tot docent ha d'assolir: què és educar?; quina és l'essència de l'Educació?; quina és la seua base teoricopràctica?; quins són els objectius de l'acte educatiu?; què és el que s'ensenya o s'haguera d'ensenyar?; amb quins mètodes; qui educa i a qui s'educa? quins són els agents de l'Educació?; són només els docents?; en quins àmbits s'educa?; només s'educa en l'escola? i els que són els educands són només els alumnes?. Mitjançant aquesta anàlisi interior, he evolucionat fins a crear una imatge del meu ideal docent -amb la certesa que cap mètode, model o teoria és prou bo per a utilitzar-ho de forma exclusiva, hi ha aspectes fonamentals que marquen el meu objectiu: la formació integral de persones lliures com vaig aprendre de Freire, dins d'un àmbit escolar on l'alumnat adquireix el protagonisme que reclamava Freinet, on els donem les eines necessàries perquè adquirisquen l'esperit crític i rebel que transmet Chomsky, i on mai es deixen de lluitar per ajudar a tots, com ens ensenya Pennac. Clar està, des d'un punt de partida ideològic bàsic: formar per al present i el futur, xiquets i xiquetes independents, autònoms, crítics i creatius. No hi ha una opció educadora absolutament vàlida, hem de conjugar aspectes nous i tradicionals amb els quals em sent còmode i, alhora, incorporar elements pertinents per a la futura labor educativa.

Paraules clau: Innovació; Equip directiu; TIL; Organització escolar; Tasques administratives.

II. Introducció

Al marc educatiu actual es constata que l'esperit renovador no ha acabat amb alguns dels mals que continuem arrossegant-se des de l'escola tradicional: massa classes magistrals, massa incomprensió de professors que es desenten dels seus alumnes i, sobretot, una mancança veritablement significativa de recursos humans i de temps. Es requereix d'una organització escolar acurada, imaginativa i innovadora per tal de suportar la càrrega burocràtica i els entrebancs administratius que fan que la tasca docent estiga constantment influenciada per l'angoixa, per la falta de temps i pels continus canvis educatius que, si fa no fa, la perjudiquen.

Per tant, partint d'aquesta realitat, la necessitat d'atendre a l'organització escolar dels centres adquireix, en la meua opinió, una importància màxima. Organitzar correctament totes les branques que formen part d'una escola i donar resposta a la inestabilitat normativa i als

canvis en matèria educativa d'una forma innovadora, àgil i respectuosa amb les llibertats i els drets fonamentals, possibilitarà que puguem dur a terme els objectius docents ja mencionats. La didàctica és essencial, com he dit, però si una escola està mal organitzada, de segur que la seua qualitat es veurà reduïda.

III. Objectius

Si l'escola s'organitza com cal i, a més a més, el Projecte Educatiu de Centre fa una aposta per la innovació, estem posant els ciments per aconseguir l'èxit educatiu. D'ací parteix la inquietud per investigar i així trobar respostes als següents interrogants: *Com respon un centre escolar a aquests reptes? Quins són els problemes del dia a dia organitzatiu i com influeixen les decisions en la tasca docent? De quina manera influeixen les tasques administratives en la pràctica docent? Els mestres, estem preparats com cal per dur a terme tasques directives? S'hauria de reforçar la preparació universitària en aquest aspecte?*

IV. Material i mètode

La metodologia que he utilitzat amb l'objectiu d'obtenir respostes a les qüestions plantejades, ha tingut tres vessants: en primer lloc, l'observació i col·laboració en el treball de l'equip directiu del CEIP Manel Garcia Grau durant més de 5 mesos (Gener-Juny 2014), convertint-me en un membre més de l'equip directiu, assistint a reunions, treballant amb la directora, la cap d'estudis i la secretària, etc. En segon lloc, mitjançant la preparació d'enquestes dirigides als docents i, per últim, la recopilació de documentació, no tan sols treball en biblioteca o mitjançant Internet, sinó també a través d'entrevistes personals amb docents d'altres escoles o fent ús de l'experiència acumulada a l'any anterior en aquest mateix centre o en els centres de diferents tipologies que varen visitar, dins de l'assignatura de Didàctica i Organització escolar fa dos anys: Unitats Terapèutiques Educatives de centres penitenciaris (UTE), Col·legis Rurals Agrupats (CRA), Escoles Privades, Unitats Pedagògiques Hospitalàries (UPH), etc.

V. Resultats: respostes als reptes organitzatius

5.1 Respecte al programa lingüístic: Tractament Integrat de Llengües (TIL).

El programa lingüístic que es du a terme en el centre és el Programa Plurilingüe en l'itinerari de Immersió Lingüística. En la meua opinió, les dues llengües oficials no estan en equilibri, el castellà va a poc a poc retallant terreny al valencià. L'equip directiu, amb la seua aposta innovadora, va decidir dur a terme una política lingüística per fer front a

aquesta mancança d'equilibri. Periòdicament, s'organitza un seminari sobre TIL. S'ha fet un treball exhaustiu per preparar al professorat del centre. S'han detectat un seguit de necessitats a l'escola, com ara la duplicitat de continguts (sobretot castellà i valencià), la despesa en llibres per les famílies o el negoci que això suposa a les editorials. Com que el professorat del centre és prou jove i amb ganes d'innovar, aquesta és l'escola ideal per dur a terme la proposta. En primer lloc, s'ha de planificar l'elaboració de nous materials i, per això, es fa necessari un seminari per assessorar i fer seguiment, i que els docents traguin hores per anar confeccionant materials (reunions de cicle, etc.). Després, s'ha fet una anàlisi dels aspectes principals que envolten la pràctica docent: el currículum i l'angoixa que ens provoca, una anàlisi comparativa dels continguts, la metodologia, etc. A partir d'ací es fa una proposta de treball integrat basada en les tipologies textuals. Per últim, als seminaris es posa en comú el treball setmanal que estan fent els mestres, desenvolupant graelles de continguts de cara al any vinent. Durant la meua estància al CEIP Manel Garcia Grau, vaig participar en alguna d'aquestes reunions i seminaris i vaig ajudar als meus tutors a fer una recerca d'activitats per incorporar-les a la graella d'activitats integrades.

5.2 Respecte a les noves metodologies didàctiques: projectes de treball i interdisciplinarietat com aposta didàctica del centre.

Cal reflectir com es relaciona l'Organització Escolar amb la part docent, és a dir, amb la didàctica i la metodologia per la qual aposta el centre. Quan es decideix per una línia metodològica, el centre organitza tota la seua estructura per tal de fer un treball global focalitzat al mètode triat. La metodologia didàctica no és fortuïta sinó que és el resultat d'una acurada reflexió, tenint en compte tots els agents que formen part de la realitat social i educativa del centre.

Treball per projectes i interdisciplinarietat són dos aspectes que, a pesar de tindre un caràcter didàctic, són el millor exemple de com l'estructuració organitzativa del centre a través del PEC s'enfoca per a una millora de la metodologia docent. Qualsevol decisió organitzativa té en compte i aposta per aquests aspectes de cara a millorar els resultats tant acadèmics com formatius integral de l'alumnat.

La interdisciplinarietat és un procés bàsic i essencial en el treball per projectes. Totes les definicions sobre interdisciplinarietat coincideixen en què es treballa una activitat des de tots els punts de vista possibles. La interdisciplinarietat pretén que els xiquets aprenguen de manera globalitzada, sense fraccionar el coneixement que és va adquirint. Una característica important és la seua flexibilitat, ja que permet organitzar els objectius i continguts del currículum segons els interessos i necessitats de l'alumnat. També fonamental, és la cooperació entre docents. Encara que en Infantil també es compleix, és una característica que es veu més reflectida en Primària, ja que encara que es treballa per assignatures, hi ha

mestres que es coordinen per a treballar un mateix tema per a afavorir el coneixement interdisciplinari.



5.3 Respecte als desavantatges socials: Contracte-Programa.

En aquest centre educatiu es porta a terme el que abans era conegut com a Projecte de Compensatòria, però que enguany, es diu *Contracte-programa*. Està destinat a garantir l'accés, la permanència i la promoció en el sistema educatiu de l'alumnat en situació de desavantatge social, procedent de minories ètniques, de col·lectius d'immigrants, així com de famílies amb greus dificultats socioeconòmiques. De la mateixa manera, amb aquest programa s'atén l'alumnat que ha de romandre llargs períodes d'hospitalització o convalescència. Segons les seues diferents peculiaritats, aquest alumnat presenta, des d'un desfasament escolar significatiu, fins a dificultats d'inserció educativa i necessitats de suport derivades de la seua incorporació tardana a l'escola, d'una escolarització irregular o d'un desconeixement de la llengua vehicular, en procedir d'altres països. Per a dur-lo a terme, es fa necessari dissenyar actuacions que previnguen, compensen i tracten d'eradicar la discriminació de qualsevol tipus, creant un ambient educatiu que fomenta la convivència. Tot açò serà possible si des del centre, tots els que formem la comunitat educativa ens ho proposem. Per tal d'aconseguir-ho, els objectius necessaris són:

5.4 Respecte a les noves tecnologies: Centre intel·ligent.

El centre és un dels 18 centres a la Comunitat Valenciana, d'ells 5 a la província de Castelló, que són considerats com a tal. Aquest programa pretén incentivar la introducció de les tecnologies de la informació i comunicació (TIC) en l'Educació i l'intercanvi d'experiències entre el professorat, facilitant així el procés educatiu dels estudiants de la Comunitat Valenciana. L'objectiu del centre educatiu intel·ligent és facilitar l'accés a les tecnologies de la informació i la comunicació des de la totalitat d'espais docents existents en un centre educatiu. Aquest any s'han esmenat gran part dels problemes en aquest aspecte. Les pissarres digitals, després d'un període de letargia, s'han penjat al lloc corresponent. Per altra banda, els problemes que suposa que Lliurex haja de ser l'eina informàtica, provoca que moltes vegades es produeixen problemes a l'hora de traspassar als ordinadors de l'escola tasques que el professorat fa en casa als seus ordinadors personals. En aquest sentit, recentment s'han netejat tots els equips i s'ha tornat a instal·lar la versió més actualitzada de Lliurex.

5.5 Respecte als canvis legislatius: Procés d'implantació de la LOMQE.

Al llarg del treball d'investigació, m'he adonat que una de les qüestions que més problemes suposen és el de la inestabilitat legislativa a

què l'escola espanyola i, en concret, la valenciana, es veu involucrada. Des que es va projectar la LOMQE s'han anat analitzant des de diferents fòrums (govern, sindicats, docents, famílies). Ja no es tracta si la llei és més o menys profitosa per l'alumnat, els docents etc. -cadascú té la seua opinió. El problema principal, és la precipitació i la falta d'informació.. Tot és extraoficial mentre no siga publicat. Així doncs, l'equip directiu pot anar preparant treball a priori, però no té la seguretat que el que planifica pugua complir-se, en funció de si la llei es publica o no. La implantació de la LOMQE m'ha servit per a constatar com la tasca directiva es veu tremendament afectada per la falta de planificació política i legislativa coherent. El procés que s'ha seguit des del centre, sempre amb gran incertesa, és el següent: A través dels mitjans de comunicació i de sindicats xarxes socials etc. arriben les primeres notícies sobre el projecte de llei i les seues diferents anàlisis positives o negatives. Durant tot el període que s'aprova la llei el centre simplement pot anar pensant estratègies per a donar resposta als canvis legals. Però no existeix cap tipus d'assessorament extern.

Per tant, es comença a organitzar en funció de la informació que tingues, o que l'inspector de torn et faça arribar (en el nostre cas, pareix que hi ha sort, i l'inspector ha ajudat prou). La Conselleria no avisa de manera directa al centre dels possibles canvis de la llei, les obligacions que suposaria a l'escola, etc. ni envia informació prèvia als centres. Després d'una primera xarrada amb l'inspector, on s'informa dels canvis, l'equip directiu es reuneix i analitza profundament com afrontar la nova llei, quins canvis suposarà al centre, i quina informació és més important per comentar-la a la resta del claustre. Es van fent els primers passos, mentre la Comunitat Valenciana publica l'esborrany i s'assenten les bases definitives dels aspectes didàctics, currículum, assignatures, etc.

5.6 Respecte a la jornada continuada: elaboració del projecte d'implantació.

Davant de la possibilitat que algunes escoles incorporen la jornada continuada al seu centre, va sorgir el plantejament d'aquesta necessitat per part de l'AMPA del centre. La Direcció va acceptar aquest repte organitzatiu que, sense dubte, és el que millor m'ha fet comprendre on pot arribar a treballar l'equip directiu quan està immers en un procés que pot afectar de manera fonamental al futur del centre.

He pogut formar part d'aquesta maquinària organitzativa al llarg de 5 mesos. El procés encara està obert, però el treball ja està fet, i puc assegurar que ha sigut esgotador.

5.7 Respecte a la necessitat de reciclatge del personal docent: Formació Anual del Professorat (FAP)

229



La *RESOLUCIÓ de 26 d'agost de 2013, de la Direcció General d'Innovació, Ordenació i Política Lingüística, per la qual s'estableix el pla anual de formació permanent del professorat per al curs 2013-2014*, recull que la FAP ha de tindre com a objectiu prioritari la millora de la funció docent, tant pel que fa a l'actuació en l'aula com quant a la gestió i la coordinació pedagògica dels centres. Això suposa la consideració del centre docent com el primer nucli de la formació permanent del professorat, capaç de donar resposta a les necessitats sorgides de l'anàlisi de la pràctica docent. D'altra banda, compleix una funció estratègica en la millora de la qualitat de l'educació. El seu correcte desenvolupament requereix oferir diverses modalitats que puguen atendre els aspectes teòrics i pràctics, la formació individual i grupal, la reflexió i l'experimentació. Els grups de treball i els seminaris d'equips docents tenen una característica comuna i diferenciadora, el seu caràcter de formació autònoma, on és el professorat qui realitza el seu propi projecte de formació, d'acord amb les seues necessitats i trajectòria formativa. Per això és necessari regular amb el caràcter més permanent possible el procés pel qual es realitzaran les modalitats de formació autònoma, i precisar com es realitzarà la selecció dels projectes que es presenten, així com el seguiment i avaluació dels mateixos.

ENTREBANCS ORGANITZATIUS I CARREGA BUROCRÀTICA: ESTUDI ESTADÍSTIC.

L'opinió, per desgràcia generalitzada en la nostra societat, que els mestres treballem poc i que només busquem l'interès personal a l'hora de dur a terme la tasca docent i que ha sigut reforçada per intervencions dels polítics de torn, desprestigiant-nos una vegada darrere l'altra, fa que la tasca docent siga cada vegada més difícil. L'OCDE recull en els seus informes que el professorat a Espanya ensenya una mitjana de cinc hores diàries, enfront de la mitjana de l'OCDE de 4,2 hores. Encara que les dades dels diferents informes PISA són demolidors, la gent no protesta ni exigeix que el percentatge de despesa dedicada a Educació sigui similar al de la mitjana europea, no un dels més baixos de l'OCDE, com és actualment. És més, alguns veuen bé la retallada actual. En el fons, a molta gent li importa ben poc l'Educació dels seus fills, no ho oblidem, l'important és tenir-los aparcats i si aprenen idiomes, anglès sobretot, millor. A més a més, la tasca del tutor ja és prou engoixadora en el que respecta al repartiment i organització del temps, però si hem de combinar tasques burocràtiques de la direcció, caporalia d'estudis o secretaria, l'angoixa es duplica.

Per tant, el meu estudi s'ha dissenyat per s'ha adaptat per acompanyar i ajudar als meus tutors, tant en la tasca docent, com en la administrativa i en la directiva. Durant el meu estudi, he sigut testimoni de moltes de les tasques que du a terme el equip directiu. I no només aquelles

que recull la llei com a tasques pròpies, sinó també, tot un seguit de reunions, preparacions de projectes, sol·licituds, etc., que han fet que, baix el meu punt de vista, dur a terme el treball del equip directiu d'un centre, havent de compaginar-lo amb la docència tinga un gran mèrit per la implicació, el compromís, la organització, la flexibilitat i el caràcter que es necessita : *“Aqueferat, absorbit, molt sovint desbordat, el professorat valencià pateix una sobrecàrrega de treball docent i burocràtic que dificulta l'exercici de la seua tasca pedagògica. La preparació i el desplegament de la tasca docent requereix un repòs, un espai i uns ritmes per a la qual l'exigència reguladora de la Conselleria d'Educació és més un entrebanc que no una ajuda.”* (STEPV, 2014).

Partint d'aquestes reflexions vaig decidir que seria adient confeccionar una enquesta per a , mitjançant un treball estadístic, descobrir si aquestes sensacions que tenia, podien ser refermades o no, dirigint-lo a un ampli ventall de personal docent de diferents centres escolars.

Objectius de l'enquesta

Segons un estudi del CEIP Ballester Fandos publicat a la revista Alliola, *“cada membre de l'equip directiu d'un centre ha de dur a terme una quantitat de funcions i tasques molt elevada. A la secretària li'n corresponen 73, i a la directora i a la cap d'estudis més de 130. La càrrega burocràtica del equip docent és molt elevada, però també la dels docents sense càrrec directiu”*. Amb aquesta enquesta, he volgut recopilar dades i informació per tal de constatar l'opinió dels professionals respecte a aquesta conjuntura, la seva problemàtica diària, o el seu nivell d'implicació i preparació per a dur a terme tasques directives.

Univers

Un total de 278 enquestes emplenades pels docents de més de 10 centres educatius valencians.

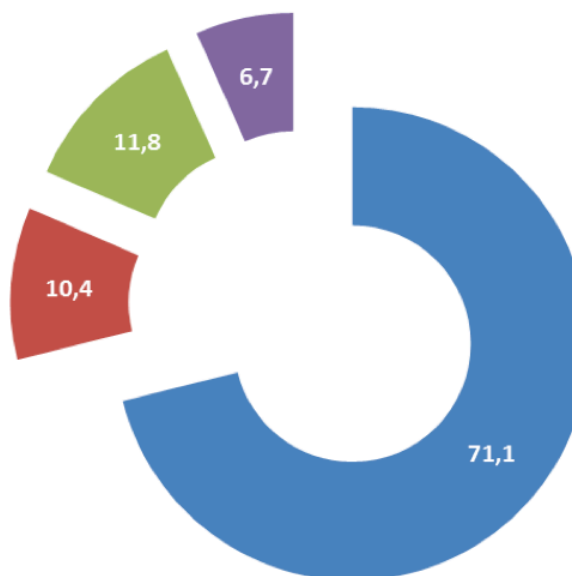
Qüestions i resultats

L'enquesta demana alguns dades personals (edat, especialitat, anys d'experiència, centres on s'ha treballat, si s'ha format part o no de l'equip directiu, càrrecs, etc.). Després, s'ha preguntat sobre les hores que es dediquen , tant a tasques docents com a tasques burocràtiques. Hi ha preguntes obertes, com les tasques que es deurien d'eliminar o quines són fonamentals per a la pràctica docent o tancades, com les que fan referència a la preparació personal. Per últim, vaig deixar espai a la reflexió:



TASQUES administratives docents	
Total d'enquestes contestades: 278	
1. Edat mitjana dels enquestats: 36,2 anys.	Especialitat(-)
2. Mitjana d'anys de experiència com a docent: 12, 1anys.	
3. Centres i tipologia dels centres on has treballat (CRA, CEIP, etc.): Pràcticament he recollit informació de totes les tipologies educatives.	
4. Has hagut de formar part de l'equip directiu alguna vegada? SI: 28,9 % dels enquestats; NO 71,1% dels enquestats. Error! Objects cannot be created from editing field codes.	

EXPERIÈNCIA EN EQUIP DIRECTIU (%)



Gràfic d'elaboració pròpia

5. En cas afirmatiu, quin càrrec, quants anys, i quants anys feia que exercies com a docent quant ho feres?

Mitjana de 6,5 anys d'experiència.

6. Durant la setmana i dins de la jornada laboral, quantes hores (aprox.) a tasques administratives?

De 0 a 2 hores el 6,1% dels enquestats; de 3 a 5 hores el 56,3% dels enquestats i més de 5 hores, el 37,6% dels enquestats.

7. Durant la setmana i fora de la jornada laboral, quantes hores (aprox.) dediques a tasques administratives?

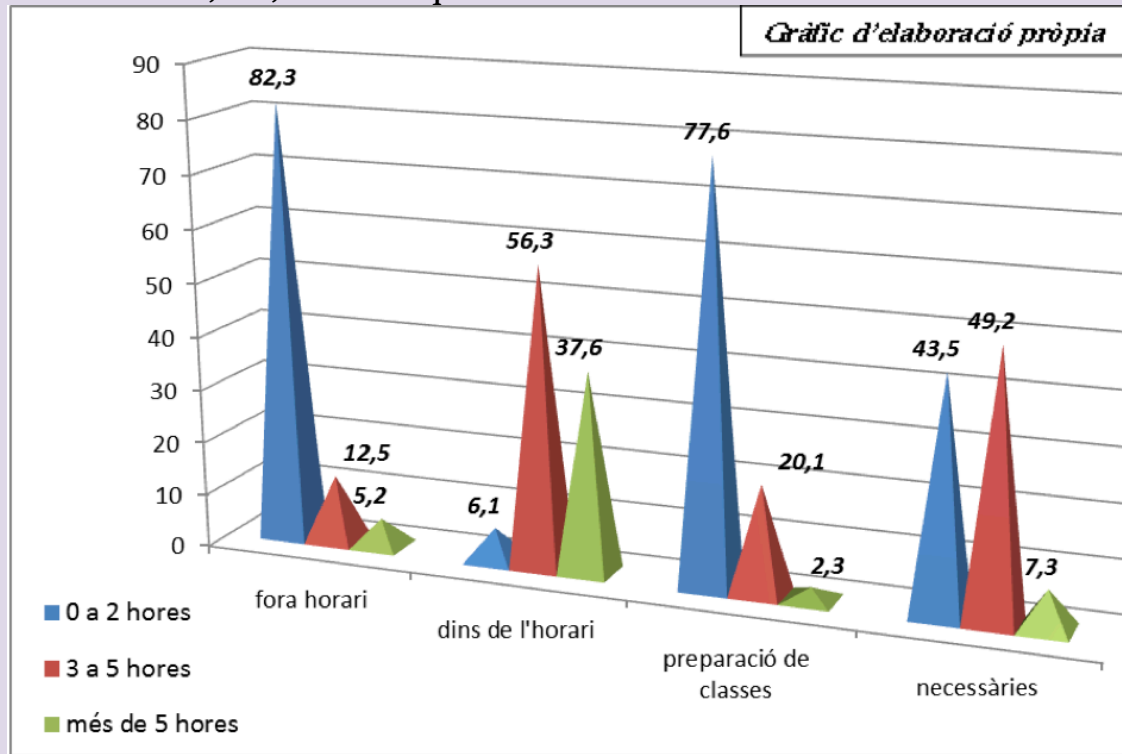
De 0 a 2 hores el 82,3% dels enquestats; de 3 a 5 hores el 12,5% dels enquestats i més de 5 hores, el 5,2% dels enquestats.

8. Durant la setmana quantes hores tens lliures per dedicar-les a preparar les classes?

De 0 a 2 hores el 77,6% dels enquestats; de 3 a 5 hores el 20,1% dels enquestats i més de 5 hores, el 2,3% dels enquestats

9. Quantes hores més consideres que et farien falta?

De 0 a 2 hores el 43,5% dels enquestats; de 3 a 5 hores el 49,2% dels enquestats i més de 5 hores, el 7,3% dels enquestat



HORES DE DEDICACIÓ A TASQUES ADMINISTRATIVES DELS DOCENTS EN %

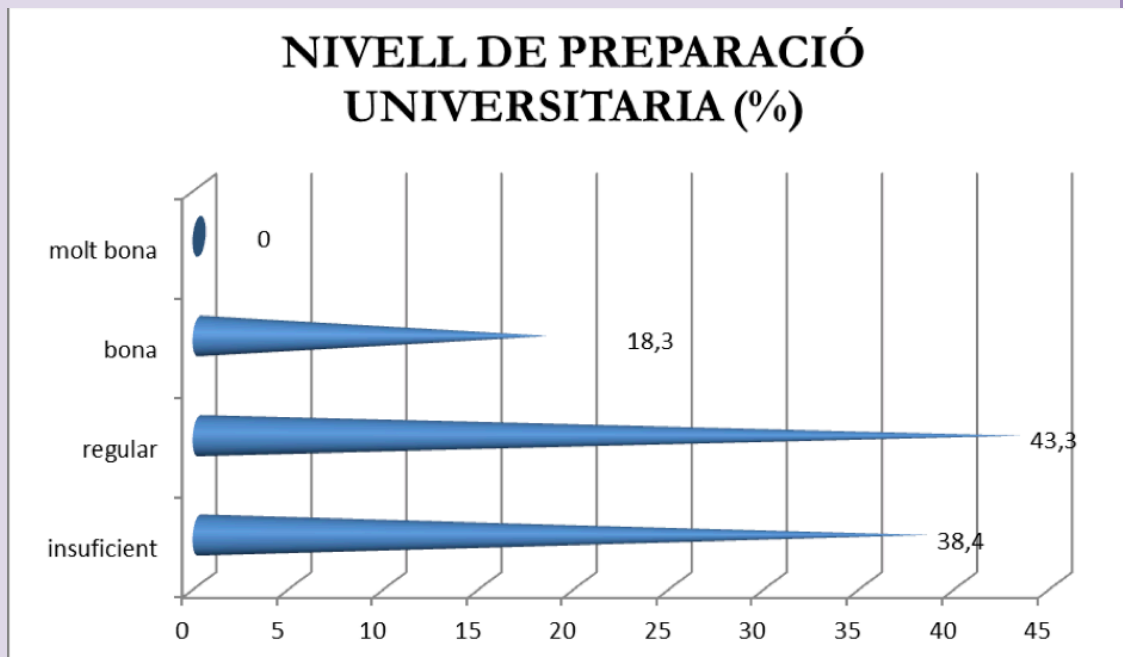
10. De totes les tasques burocràtiques quina /es penses que són suprimible/s o modificable/s?

11. De totes les tasques burocràtiques quina /es penses que són veritablement necessària/es?



12. CONTESTA D'1 A 10 (1: totalment en desacord, 10: totalment d'acord) a les següents preguntes:

Consideres que la preparació universitària és la correcta per assolir càrrecs directius?

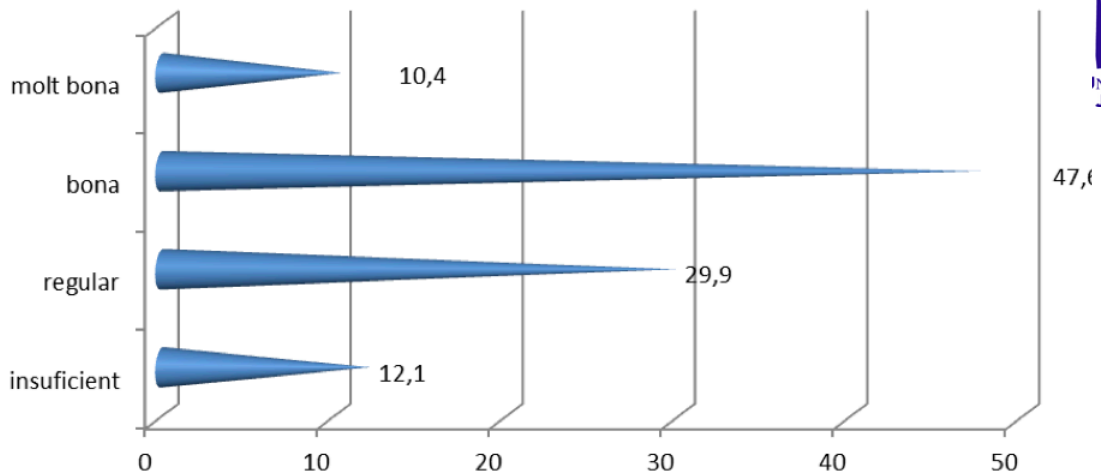


Gràfic d'elaboració pròpia

Et veus preparat/da per assolir càrrecs directius amb la teva formació actual?

NIVELL DE PREPARACIÓ PELS CÀRRECS DIRECTIUS (%)

234



Gràfic d'elaboració pròpia

Les tasques com a equip directiu poden fer baixar el rendiment com a docent?

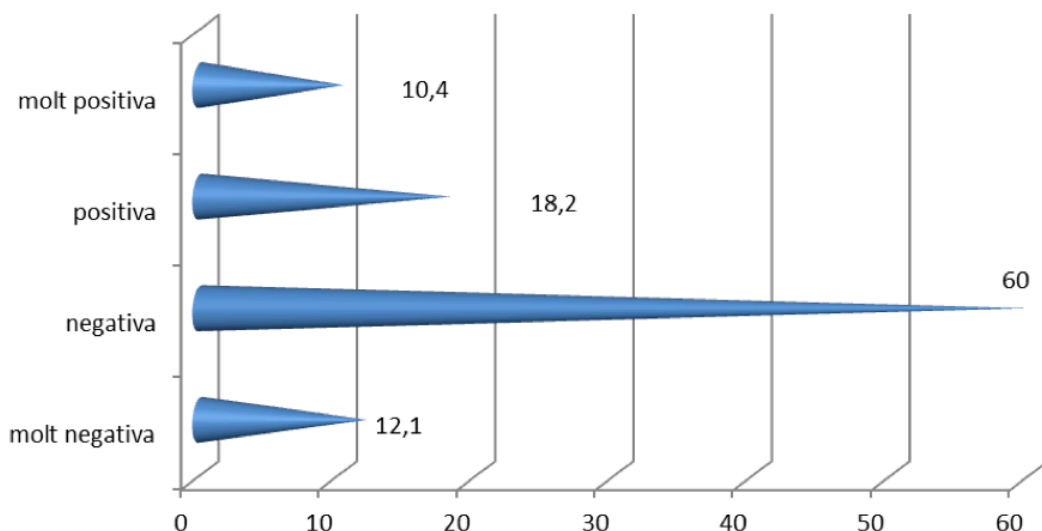
SI: 24,8% dels enquestats; NO: 75,2% dels enquestats.

Les tasques burocràtiques dificulten la tasca docent?

SI: 61,8% dels enquestats; NO: 38,2% dels enquestats.

Consideres que es valora com cal als docents per part de la societat?

VALORACIÓ SOCIAL CAP ALS DOCENTS? (%)



Gràfic d'elaboració pròpia

13. BREU REFLEXIÓ: QUÈ CANVIARIES DEL MODEL EDUCATIU ACTUAL?

VI. Discussió i conclusions



Després del treball d'investigació he pogut donar resposta a cadascun dels interrogants que em plantejava.

Com respon un centre escolar a aquests reptes?

Una de les conclusions principals de la meua investigació és que l'Organització Escolar ha de ser flexible i oberta als canvis, en continu reciclatge. Ha de buscar la millora dia a dia i aprofitar els recursos d'una manera òptima. Ha d'intentar no barrejar els interessos de les famílies amb les necessitats del centre, ja que l'objectiu és la qualitat educativa docent. L'organització del currículum i la metodologia ha de tindre una línia conjunta de centre perquè es pugui innovar per superar la rigidesa generalitzada.

Quins són els problemes del dia a dia organitzatiu i com influeixen les decisions en la tasca docent?

Una queixa important és la referent a l'angoixa que suposa el currículum tancat i l'excessiva càrrega de matèria de les programacions que, normalment, obliga a accelerar les explicacions les últimes setmanes del curs. Són massa llargues i poc productives i, cap al final dels trimestres, es fa insuportable intentar ajustar-les. La majoria dels enquestats coincideixen que hi ha tasca administrativa necessària com la que serveix per a reflexionar sobre la pràctica docent i té com a resultat la seua millora. És també una demanda general la necessitat de conciliar la vida laboral i familiar, tant de famílies, com de docents, reivindicant l'escola com un lloc per educar, i no un lloc on poder deixar els fills tot el dia a mena de guarderia. La mancança de temps, sobretot per a la reflexió docent, és un altre tema recurrent en les reflexions, a l'igual que la necessitat de reduir la ràtio per tal de millorar l'escola i la d'augmentar el personal docent per a fer front a una atenció més individualitzada.

De quina manera influeixen les tasques administratives en la pràctica docent?

Es referma la idea que hi ha excessiva càrrega per al docent. Està comprovat que hi ha un seguit de tasques que són indefugibles, i que beneficien a l'alumnat, com són les relacionades amb el tracte directe amb l'alumne i que tenen una conseqüència positiva en la pràctica docent de l'aula (programacions; avaluacions, etc.). En general hi ha unanimitat quant a la valoració negativa de les tasques consistent en omplir documents, que després és quedats oblidats en un calaix o en un arxiu de l'ordinador. Un entrebanc afegit és haver de canalitzar tota la burocràcia a través del programa Itaca, que, moltes vegades funciona malament, i es converteix en un verdader maldecap pels docents o el d'haver de treballar amb Lliurex, que provoca molts handicaps a l'hora de fer activitats informàtiques. La burocràcia ens aboca a la individualitat, els mestres es converteixen en "illes" i es perd la comunicació. Tal vegada siga un instrument per evitar la reflexió.

Els mestres, estem preparats com cal per dur terme tasques directives?



En general, es considera que el sistema educatiu està carregat de continguts irrellevants i que fa falta un canvi en el sistema tradicional d'ensenyament –aprenentatge, més adaptat als temps actuals. Un canvi de la consciència personal del professorat, augmentant el seu compromís i cultivant d'intel·ligència emocional, tant de l'alumnat com del mateix professorat. S'ha d'humanitzar l'Educació.

També és notable la demanda d'una perspectiva més crítica del professorat envers les pràctiques d'aula, d'una millor organització dels recursos del centre i de més participació comunitària-des d'una perspectiva inclusiva. L'escola ha de ser un espai on es fomenta la justícia, la participació i la solidaritat., on tots tenen el seu lloc. No caben en ella les desigualtats, ni polítiques educatives que incentiven la classificació i la competitivitat de l'alumnat.

S'hauria de reforçar la preparació universitària en aquest aspecte?

Una gran part del enquestats reconeixen la seua falta de preparació per fer front a les tasques directives i la necessitat d'una millor formació universitària. Actualment, només dediquem una assignatura a aquesta formació i caldria augmentar-la, reduint les hores de docència d'altres menys rellevants.

Per últim, es reconeix la falta de prestigi dels docents i de l'escola com a institució, com a lloc de referència, amb pes moral i educatiu, i la general desídia de tots els agents que forment part de l'Educació per canviar aquesta situació.

L'escola valenciana del futur ha d'abordar els nous reptes amb una postura INNOVADORA, FLEXIBLE I DE QUALITAT i no ha d'esperar que arriben els canvis d'una manera sobtada, ha de promoure'ls, si és en bé de l'alumnat.

VII. Bibliografia

ANTÚNEZ, S. [et alt]. (1996): "La Organización de Centros. Práctica y fundamentos". Edt. Graó.

BOLÍVAR, A. (2000): "Los centros escolares como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades". Edt. La Muralla.

CANTÓN, I. (1996): "Manual de Organización de centros educativos". Edt.Oikos-Tau.

CARBONELL, J. (2002): "La aventura de innovar. El cambio en la escuela". Edt. Morata.

GAIRIN, J.M. [et alt] (2001): "*Organización de centros educativos*". Edt. Praxis.

GARCÍA, F. (1997): "Organización escolar y gestión de centros educativos". Edt. Aljibe.

MARTIN, M. (2002): "Planificación de centros educativos: Organización y calidad". Edt. Praxis.



MAYORDOMO, A. (2002): "La transición a la democracia: Educación y desarrollo político". *Revista interuniversitaria*, Nº 21, pp. 19-47.

SÁENZ O. (1992): "Didáctica general. Un enfoque curricular". Edt. Marfil.

VERA, J. M.(2006): "Dirección y gestión de centros docentes. Guía práctica para el trabajo diario del equipo educativo". Edt. Graó.



La educación plástica y visual en espacios de arte contemporáneo

Oihana Tárrega Astigarraga
al188543@uji.es

Paloma Palau Pellicer
ppalau@uji.es

I. Resumen

240



El presente proyecto se enmarca en el apartado de trabajos prácticos vinculados al practicum con alumnado de primer ciclo de educación primaria. La experiencia llevada a cabo fue una visita escolar a un espacio de arte contemporáneo en la que se analizó la implicación de la institución y de la escuela, así como el interés del alumnado. Los objetivos de la investigación son la necesidad de acercar el arte contemporáneo al alumnado y establecer una relación educativa entre la escuela y el museo. El contexto para trabajar el arte contemporáneo fue el EACC (Espai d'Art Contemporani de Castelló) que permitió acercar el arte a los más pequeños de forma que lo relacionasen con algo atractivo. La propuesta consistió en una fase inicial de conocimientos previos antes de la visita, partiendo de conceptos básicos como son: pintura, escultura y museo. Además experimentaron los roles de comisario, artista, visitante y vigilante del museo. Después de la visita trabajamos actividades relacionadas con una obra titulada «Time Bank» de la exposición temporal «7.000.000.000» del EACC. Los resultados obtenidos con esta experiencia, sirvieron para que los alumnos/as apreciaran el arte, fueran críticos y disfrutaran con y de las manifestaciones artísticas. Además, les enseñamos a valorar y respetar el patrimonio cultural, comportarse en un espacio diferente y desarrollar su capacidad creativa con la visualización del arte contemporáneo, que no suele ser trabajado habitualmente en el aula.

Palabras clave: Educación Primaria, expresión plástica, arte contemporáneo, escuela, didáctica.

II. Introducción

La primera aproximación a la realidad de la educación en artes visuales en el aula fue durante el practicum del curso pasado. Fui consciente de que el arte no está presente en las aulas, a lo sumo se tratan artistas muy conocidos de la ciudad y se citan algunos otros para representar obras al final del curso. Las manualidades y el dibujo libre son los ejercicios habituales. Fue entonces cuando se instaló en mi la motivación por descubrir, investigar y trabajar en este campo, en el que, tanta falta hace elaborar propuestas acordes con la realidad de esta disciplina. Además del importante estímulo que han supuesto las asignaturas en artes visuales de la Universidad. Estas circunstancias han sido el fundamento para elaborar este trabajo vinculado con el practicum. Por otro lado, considero que es una situación oportuna para trabajar contenidos contemporáneos y metodologías acordes con las necesidades del alumnado.

En general, la mayoría de trabajos de investigación que existen sobre educación artística en contextos expositivos hacen referencia a lo que estos espacios ofrecen. Algunos museos españoles como el Thyssen, el Museo del Prado o el Guggenheim ofrecen en sus páginas web la posibilidad de orientar a los docentes antes de la exposición y proporcionarles fichas de trabajo previo a la visita. Olga Fernández en su

trabajo comenta que «[...] las áreas educativas en los museos se encuentran en un momento de crecimiento y sistematización teórica e institucional» (Fernández, 2007: 19-24) y considera que uno de los objetivos es «[...] intentar paliar la falta de apreciación y el descrédito del arte contemporáneo y aumentar el disfrute y comprensión de las artes y el museo, fomentar un posicionamiento crítico, incluido el propio arte, desde el área de educación [...]» (Fernández, 2007: 19-24). Si bien es cierto, esta relación entre escuela y museo, no es nueva, ya que como señala Storksdieck «Desde la década de los 90, se sabe de una aparente ganancia cognitiva de la visita al museo —contra el tratamiento del tema en el aula—» (Storksdieck, 2006). En una investigación de María del Carmen Sánchez Mora para la Universidad Nacional Autónoma de México, sobre la relación museo-escuela y el trabajo realizado durante treinta años de investigación educativa, comprobamos que los diferentes autores citados, no contradicen lo anteriormente comentado. La autora defiende que «Una relación educativa realmente productiva entre el museo y la escuela conlleva que cada institución asuma sus potencialidades» (Sánchez Mora, 2013: 15-21). Además, se apoya en otros autores, como K. B. Lucas que comenta «Para tener una relación adecuada con estos grupos, requiere diseñar estrategias que tengan en cuenta como se aprende individual y grupalmente, como piensan los estudiantes de diferentes edades y como enseñan los maestros» (Lucas, 2000: 524-544). Si bien, se ha comentado el papel del museo, ahora hablamos del de la escuela, no menos importante, y es que según Camareno «[...] la visita constituye una herramienta de aprendizaje. En efecto, se ha encontrado que los maestros la utilizan para motivar a sus estudiantes, para enseñarles temas que, por alguna razón, no pueden cubrirse eficazmente en el aula, para complementar la enseñanza de otros e incluso, para acercar a los estudiantes a su propia comunidad» (Camareno, 2009: 151-165).

En cuanto a lo referido a la enseñanza del arte en las escuelas, autores de referencia como Elliot W. Eisner que justifica la necesidad de enseñanza del arte de manera «contextualista y esencialista» (Eisner, 1995: 2). O para la redefinición del concepto, como la autora María Acaso «[...] el arte contemporáneo nos puede aportar mucho[...] hay que cambiar el paradigma de la educación artística como manualidad a la educación artística como vehículo de conocimiento [...]» (Acaso, 2009: 112). El futuro no es demasiado esperanzador, ya que, actualmente la Ley educativa LOMCE (2013) distingue entre materias troncales, específicas y de especialización. La plástica se encuentra entre las específicas, eso quiere decir que será una materia optativa y serán las comunidades autónomas y los colegios los que determinen si se ofrecerá o no y el tiempo que se le dedicará. Comprobamos pues, que en contra de todas las opiniones mostradas por los anteriores autores citados, se va a producir un retroceso y una paulatina disminución de esta asignatura en mi opinión tan importante en la programación escolar.

III. Objectivos

242

3.1. Antecedentes

Antes de comenzar considero importante contextualizar la materia en la que vamos a desarrollar nuestro proyecto. Partimos de que la Educación Artística en la escuela abarca la educación musical y plástica. Aunque bien es cierto que, en términos generales, comparten todo lo relacionado con el proceso creativo, cada una tiene su propio lenguaje. Esta circunstancia, sin embargo, provoca que en la gran mayoría de los centros a la educación plástica se le destine menos tiempo dentro del horario escolar pero lo peor de todo, es que el poco que se le dedica es para hacer manualidades y no se trabaja el arte. Un debate actual entre los especialistas en la materia que se resisten a estas prácticas sitúan el origen en la formación del profesorado. Pero no sólo esto preocupa, después de una investigación por la red, podemos encontrar multitud de recursos para educación primaria relacionados con el Arte Clásico. Algunos colegios en sus páginas web cuelgan trabajos realizados por sus alumnos sobre autores como Velázquez, Goya, Sorolla y otros de épocas más modernas, como Miró, Dalí y Picasso. Por no hablar de las editoriales que, el curso pasado en la asignatura de Didáctica de las Artes Visuales, tuvimos oportunidad de analizar. El material que ofrecían es desolador, algunas incorporan libros con unidades didácticas en las que la experimentación y creatividad es escasa e incluso nula como podemos apreciar en el recurso educativo «Diego Velázquez» (Recursosep, 2010).

En otras editoriales nos ofrecen un maletín de recursos, con todos los materiales necesarios según ellos para plástica, es decir, volvemos a las manualidades, como podemos ver en el «Programa Tradid 4º de Primaria» (Tradid, 2013).

Sin embargo, no todo lo que nos encontramos es negativo, también tenemos noticias sobre centros donde se realizan actividades que acercan el arte contemporáneo al alumnado, como esta aparecida en el Diario de Navarra en 2014 «Alumnos de primaria se acercan al arte contemporáneo en Huarte». En otra noticia encontramos como la Mustang Art Gallery desarrolla el proyecto didáctico «MAG Satelite» para acercar la creación artística al alumnado de bachillerato, «El arte contemporáneo irrumpe en las aulas» (MAG, 2013). «La experiencia está resultando muy positiva ya que nos está sirviendo para llevar el arte hasta las mismas aulas, motivando a los chicos y chicas y haciéndoles directamente partícipes de esta actividad artística que sin duda está dando ya sus primeros frutos incentivando y despertando el espíritu creativo de muchos de los alumnos» según comenta Juan Fuster director del espacio MAG. De modo que también hay iniciativas relacionadas con la escuela y el arte contemporáneo aunque más común en las aulas de secundaria y bachillerato, pero no tanto en educación primaria. Para que ello ocurra, tendríamos que tener presentes a especialistas en la materia como Guillermo Machuca y Alicia Villarreal que comentan:



Es tarea de todos los profesionales relacionados con la red de las artes visuales, especialmente de aquellos provenientes del mundo de la educación, entregar herramientas que permitan a los jóvenes reconocer y recrear las claves proyectadas por el arte contemporáneo. Esto implica desarrollar instancias educativas innovadoras que contribuyan a mejorar la capacidad de descifrar las obras de arte, así como a integrarse a un proceso de apropiación e interpelación del medio visual, urbano y comunicacional cada vez más cambiante y complejo. (Machuca y Villarreal, 2012)

Analizados los antecedentes en el estudio de la Educación plástica en primaria y concretamente en lo que al arte contemporáneo se refiere, coincidimos con la afirmación de Ricardo Marín-Viadel que considera «[...]urgencia social los procesos de aprendizaje y enseñanza de las artes visuales en la escuela[...] en instituciones tales como los museos» (Marín-Viadel, 2003: 448). Es por esto, la elaboración de este recurso que incorpora una salida a un espacio de arte contemporáneo con un trabajo previo y posterior a ella.

3.2. Marco de referencia

La relación entre la educación plástica museo-escuela y espacios de arte está cobrando cada vez más importancia. Para abrir sus colecciones o exposiciones a la sociedad los gabinetes pedagógicos se preocupan de generar actividades didácticas para atraer a las escuelas. Si bien es cierto que en todas ellas, el arte contemporáneo todavía no está demasiado extendido, sobretodo en las primeras etapas escolares. Esta circunstancia ha sido fundamental para llevar a cabo esta experiencia y que se recoja en un recurso didáctico. El trabajo realizado se adscribe a los argumentos expuestos anteriormente por especialistas en el campo de la educación en las artes visuales y las escuelas. Entre ellos, Elliot W. Eisner que en su libro *Educar la visión artística* justifica la necesidad de enseñar arte, como comentábamos anteriormente, por un lado de un modo contextualista y por otro esencialista. Para el primero, afirma que «[...]subraya las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que conformar sus objetivos» (Eisner, 1995: 4). A sí mismo, del tipo esencialista remarca que «[...] el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que sólo el arte puede ofrecer; acentúa lo que el arte tiene de propio y único» (Eisner, 1995:3).

El autor defiende la enseñanza del arte en su justificación contextualista argumentando que sólo se puede determinar correctamente un programa educativo si se comprende el contexto en el que dicho programa se va a aplicar, por lo que es necesario considerar las características de los estudiantes así como las necesidades de la sociedad. En contrapartida a esta justificación, encontramos a los esencialistas que defienden que la educación del arte no debería depender de quién vaya a recibir dicha educación, sino que el arte debe aportar sus valores implícitos y sus características específicas. El arte debe ofrecer a la educación del

hombre lo que otros ámbitos no pueden, una experiencia que vivifique la vida.

Si profundizamos en las diferentes justificaciones, no todos los teóricos sobre la educación de arte coinciden en sus conclusiones y reclaman conjuntos diferentes de valores, entienden que los programas de las escuelas deben diferir para adaptarse a las necesidades del niño/a. Por un lado Viktor Lowenfeld defiende que «Si los niños se pudieran desenvolverse sin ninguna interferencia del mundo exterior, no sería necesario proporcionarles estímulo alguno para su trabajo creador» (Lowenfeld, 1980: 20). Por el contrario Irving Kaufman afirma que «[...]el contenido de la educación de arte ha sido ambivalente y vago, con frecuencia apartado de las amplias condiciones que conforman la naturaleza del arte» (Kaufman, 1965: 25). Presentadas las dos posiciones, queda claro la diferencia entre la contextualista que busca lograr los objetivos previamente estipulados en el programa, y la esencialista que defiende que la educación debería variar dependiendo de quien la fuera a recibir. Otro importante autor en la enseñanza del arte es John Dewey que sostiene que el arte vivifica, aporta sentimientos y experiencias a cada uno de nosotros. Resumiendo, con todo lo anteriormente expuesto llegamos a diferenciar las diversas funciones que la enseñanza del arte aporta a las personas. La principal función a destacar será la pedagógica, fundamental para el crecimiento del alumnado en cuanto a sus reflexiones y experiencias. La segunda función será emocional, basada en la sensibilidad que aporta el arte a cada individuo. Y por último la función crítica en cuanto a que el arte es un medio utilizado por el hombre para reflejar sus valores y la situación del mundo que lo rodea.

Valorado ya todo lo relativo a la necesidad de enseñar arte y a su justificación, y concretando en como se produce el aprendizaje, volvemos a centrar nuestra atención en el pensamiento desarrollado por Eisner en su libro anteriormente mencionado, y especialmente en su cuarto capítulo. El autor resalta que no hay un único camino para el aprendizaje artístico y que no es automático con la madurez, sino que es un proceso de evolución continua y diferente en cada individuo. Es por esto, por lo que dependerá de tres grandes aspectos a tener en cuenta: productivo, crítico y cultural. Si nos centramos en el primero de ellos, el aspecto productivo, es decir, como se aprende por ejemplo a dibujar o a esculpir, el autor señala cuatro factores que afectan a este aprendizaje:

- Habilidad en el tratamiento del material.
- Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas como imágenes mentales.
- Habilidad de inventar formas que satisfagan a quien las realiza, dentro de los límites del material con el cual está trabajando.
- Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

En segundo lugar, en lo relativo al aspecto crítico, resulta de vital importancia el desarrollo de las capacidades perceptivas de cada individuo.

Eisner expone seis tipos diferentes de dimensiones que intervienen en este proceso que son:

- Dimensión experiencial, el niño transmite lo que le hace sentir la obra.
- Dimensión formal, el observador busca las relaciones entre los elementos de la obra.
- Dimensión simbólica, la obra de arte utiliza símbolos que el observador tendrá que interpretar.
- Dimensión temática, el significado subyacente que el artista da a su obra.
- Dimensión material, elección de los materiales a utilizar en la obra.
- Dimensión contextual, la obra de arte como parte de un todo en la historia artística.

Por último y para terminar, encontramos el aspecto cultural, que el autor relaciona con la capacidad de comprender el arte como un fenómeno cultural de la sociedad. Para ello y teniendo en cuenta que la capacidad de percibir las relaciones de la obra con el medio, se desarrollan progresivamente con el aprendizaje del sujeto, Eisner señala la influencia de tres mecanismos cognitivos:

- Constancias visuales. Son interferencias entre lo que vemos y lo que sabemos mediante generalizaciones concretas que hemos desarrollado durante nuestro aprendizaje.
- Estructuras de referencia. Debido a las percepciones anteriores en nuestro aprendizaje, tendemos a generalidades y no particularidades sobre los objetos.
- Proceso de centralización. Se refiere al proceso en el que el individuo se centra en un aspecto concreto del objeto y pasa por alto la relación del mismo con el medio.

3.3. Objetivos del estudio

El objetivo principal es acercar el arte contemporáneo al aula con una visita a un espacio de arte, en este caso el Espai d'Art Contemporani de Castelló (EACC), buscando que los niños/as interactúen con el medio natural, social y cultural que nos rodea, que conozcan la existencia de este tipo de lugares y que disfruten de ellos. Para ello se ha diseñado un recurso didáctico de cinco semanas de duración que comenzó con un trabajo previo en el aula. Además, con la visita al citado espacio se pretende fomentar las relaciones entre colegio y EACC, provocando la necesidad de trabajar en equipo para crear un recurso didáctico adaptado al nivel de los alumnos/as, generando conocimiento, acceso, formación e interés por comprender el arte contemporáneo en sus diversas manifestaciones y favorecer la comunicación de las artes plásticas.

Con todo ello se busca lograr en el alumnado una actitud positiva frente a las artes, desarrollando mediante los sentidos las competencias emocionales, educando la sensibilidad artística a través de valores sociales como la interculturalidad y el medioambiente entre otros.

IV. Material y metodología

4.1. Contexto institucional y espacio-temporal

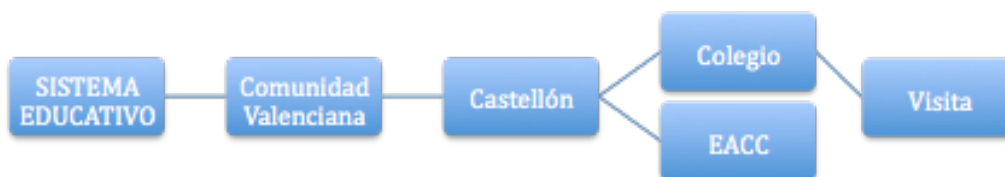


Figura 1. Esquema conceptual del contexto y las relaciones entre las instituciones.

Como podemos apreciar en el esquema, partimos del Sistema Educativo Español que es el que marca la estructura que debe seguir todo el país según lo establecido por el Ministerio de Educación. El siguiente escaño lo ocupa la Comunidad Valencia, que se manifiesta en el Decreto (111/2007) indicando las particularidades de nuestra comunidad. Continuamos con la ciudad en la que nos encontramos y los lugares que forman parte de este proyecto de investigación con una duración de tres meses, que son el Colegio, por ser el lugar donde realizo las prácticas y el Espacio de Arte Contemporáneo de Castellón que es el lugar donde se desarrolla parte de mi trabajo.

Dentro del colegio, contamos con el equipo directivo, docentes, comunidad educativa y niños/as, que entre todos hacen posible que esta experiencia se lleve a cabo. A su vez, dentro del EACC incluimos al personal que allí trabaja y a las instituciones que lo subvencionan.

4.2. Intervención/material

4.2.1. *Objetivos del programa/material*

La experiencia realizada en el trabajo final de grado me ha servido para elaborar un material didáctico y a su vez trabajarlo con los alumnos/as en el aula. Los objetivos principales son: en primer lugar, acercar el arte a través de una salida escolar y trabajar el currículum, concretamente el área de educación plástica conjuntamente. Así como también favorecer el interés por la cultura, que aprecien y conozcan diferentes manifestaciones artísticas, que experimenten la manipulación de diversos materiales visuales y manuales, generar aprendizajes, curiosidad, interés, experimentar nuevas sensaciones y que desarrollen el sentido del gusto y capacidad crítica.

4.2.2. Participantes

Los participantes serán el alumnado de primer ciclo de Educación Primaria, de edades comprendidas entre los 6 y los 8 años. Dentro del mismo ciclo, el colegio determina que en ambos cursos (primero A/ B y segundo A/B) se realicen las mismas actividades, por lo que el recurso didáctico se ha ejecutado de igual forma. En lo que respecta al número de alumnos/as tanto en primero como en segundo no varía demasiado de unas clases a otras siendo el total 25 y el mínimo 23.

Si entramos a detallar las características principales del alumnado, existe un predominio de niños por encima de niñas. Pese a tener la misma edad, ambos cursos son diferentes, puesto que en primero los alumnos/as preferían áreas como conocimiento del medio o matemáticas y en segundo se decantaban por otras como educación plástica o educación física. Este detalle pude comprobarlo con las calificaciones, lo que me llevó a pensar que en general unos prefieren áreas técnicas y otros artísticas. Estos aspectos son fundamentales para llevar a cabo el recurso didáctico y con ello el fomento del gusto por las artes. En ambos casos, tras saber el contenido de las actividades manifestaron mucho entusiasmo e interés por hacer y aprender nuevas actividades.

4.2.3. Contenido a trabajar

El contenido a trabajar en este proyecto corresponde al Bloque 1, centrado en la observación plástica, y el Bloque 2 dedicado a la expresión y creación, extraídos del Decreto 111/2007 de la Comunidad Valenciana.

El primer bloque, se centra principalmente en el análisis, comentario y observación de obras plásticas, agudizando el sentido de la vista, e interpretando todo aquello que es percibido. El segundo se ocupa de la experimentación manipulativa de todo tipo de objetos hasta llegar a la creación plástica propia, además de desarrollar una actitud crítica frente a las manifestaciones artísticas.

4.2.4. Procedimiento

El recurso didáctico que a continuación se presenta, titulado **«Arte Dentro y Fuera de la Escuela»** comprende una serie de actividades con una duración total de un mes, estructurado en 4 semanas y tres bloques diferenciados: pre-visita, visita y post-visita. Expuesto de manera detallada en el apartado de desarrollo de las sesiones.

Pre-visita: Una semana antes de la salida, en el aula mostramos al alumnado una serie de obras de arte de diferentes estilos, técnicas y artistas tanto nacionales como internacionales. Con ello conseguimos recabar información de sus conocimientos sobre el tema a tratar, trabajamos el comportamiento en otros espacios diferentes, los tipos de museos, lo que podemos encontrar en ellos, la gente que allí trabaja, etc. De igual modo tratamos también la experimentación de los diferentes roles

como seguridad, comisario, artista o visitante. Después continuamos con la salida a la exposición y ya de vuelta al aula, en las dos semanas siguientes terminamos con actividades relacionadas con la salida. De esta manera, todo tenía un sentido para los alumnos/as y el aprendizaje fue más significativo.



Figura 2. “Visitante y Artista” Montaje fotográfico de Oihana Tárrega.

Visita: La segunda semana realizamos la salida al EACC, con ello se pretendía que los alumnos/as fueran capaces de ver más allá en lo que al arte se refiere, que aprendieran con él y no de él. No buscamos que sean especialistas en arte contemporáneo, sino que desde una edad temprana, en mi caso los 6-7 años de edad conozcan la cultura de su tiempo, que observen y comprueben por ellos mismos la realidad que existe. Para lograrlo, pusimos a nuestros alumnos/as en contacto directo con el arte, aprendiendo de una manera activa, amena, participativa y principalmente significativa. Así pues, el objetivo de la salida fue una experiencia nueva, en un contexto diferente en el que adquirir conocimientos y aprender a comportarse en otras situaciones diferentes al aula.



Figura 3. “Salimos del cole” Montaje fotográfico de Oihana Tárrega.

Post-visita: Las dos semanas siguientes, trabajamos aquello que vimos en la exposición. Junto con el comisario, se seleccionó la obra más interesante para trabajar con los alumnos/as según sus características y necesidades. En el aula recordamos de manera visual lo vivido y nos centramos específicamente en la obra titulada «Time Bank», que nosotros posteriormente llamamos «Banco de Aprendizaje» y sobre ella realizamos varias actividades adaptadas al aula. La primera actividad, recopilación de información sobre los conceptos, la segunda la elaboración y estampado de sellos para diseñar los carteles con las ofertas y demandas, la tercera el diseño de billetes de intercambio y por último llevamos a cabo la experiencia. En el aula montamos nuestro propio «Banco de Aprendizaje», cuyo objetivo consistía en la ayuda de unos a otros para que intercambiasen conocimientos, habilidades o destrezas.



Figura 4. "Estampamos y Banco de aprendizaje" Montaje fotográfico de Oihana Tárrega.



Figura 5. "Museo en 3D". Montaje fotográfico de Oihana Tárrega.

Después de esto y como final del proyecto, se generó una tabla con los nombres y actividades realizadas a lo largo de este tiempo. Cada alumno/a evaluó el resultado del trabajo realizado por los docentes colocando un punto rojo en aquellas actividades que no le habían gustado y un punto verde en aquellas que si. De esta manera eran partícipes tanto de las actividades como de su evaluación, nos ayudaron a mejorar aquellos aspectos en los que se había fallado y continuar con los que funcionaron. Por último, los maestros/as realizaron una evaluación final teniendo en cuenta los trabajos realizados, su participación y comportamiento entre otros factores.

4.2.5. Recursos personales y materiales

Los recursos personales serán los alumnos/as y los docentes. En cuestión de materiales los clasificamos en varios apartados: audiovisual, reciclado, peligroso, orgánico y de experimentación. Dentro de la sección audiovisual utilizaremos una presentación de Power Point para introducir la actividad, páginas web de diferentes museos, imágenes de cuadros de interés en la historia del arte, así como material de audio con música tradicional de la provincia.

Reciclaremos todo tipo de envases y botellas de plástico para colocar la pintura, tapones para realizar sellos, cartón en el que dibujar y recortar, rollos de papel higiénico y de cocina para hacer formas, estampar, etc.. Como objeto peligroso necesitaremos un cuchillo para cortar las frutas y verduras, que solo manipulará un docente y se mantendrá en todo momento alejado de los alumnos/as. También necesitaremos frutas y verduras como limón, berenjena, o manzana, podemos aprovechar aquellas que han madurado en exceso.

Además utilizaremos otros elementos de uso común en el aula como: lápiz, goma, hojas de papel, cartulinas, tijeras, plastilina, rotuladores y pegamento, libros de texto. El único medio de transporte empleado será el autobús para el traslado del Colegio al Espacio de Arte Contemporáneo de Castellón, ubicado en la misma ciudad, a escasos 15 minutos.

4.2.6. Cronograma

Semanas	Actividad	Duración
Semana 1 (3 al 7 de Marzo)	Visitante y artista	50 minutos/sesión
Semana 2 (11 Y 12 de Marzo)	Salimos del Colegio	30 minutos/sesión
Semana 3 (17 al 21 de Marzo)	Magdalena	50 minutos/sesión
Semana 4 (31 de Marzo al 16 de Abril)	Estampamos	50 minutos/sesión

Figura 6. Cronograma de actividades

Cada una de las actividades ha sido titulada de una forma diferente, para que los alumnos/as identificasen sin problemas el contenido de las mismas, recordasen el trabajo realizado y les sirviera como motivación previa a la ejecución de las mismas.

V. Resultados

5.1 Interés y relevancia del programa/material

Actualmente nos encontramos cada vez con más ofertas educativas y la relación entre museo-escuela. Esta relación ha evolucionado del formato de visitas en las que los alumnado únicamente observaba las obras sin más información a actividades personalizadas y más elaboradas. Tras esta investigación, he podido comprobar que, hoy en día, los espacios de arte cuentan con gran cantidad de recursos didácticos para primaria. Lo cierto es que también existen proyectos muy creativos y pedagógicos relacionados con la Educación Primaria, en museos tales como el Prado en Madrid o Guggenheim de Bilbao en el que desde hace años existe un programa educativo interdisciplinar para reforzar las áreas del curriculum escolar de Educación Primaria, mediante actividades artísticas. Se llevan a cabo en los propios colegios, en los que un artista se desplaza hasta el mismo trabajando conjuntamente con los maestros/as. Sin embargo, en la oferta predominan los talleres en festividades como Navidad o épocas estivales, y por tanto son los padres/madres los que deben llevar a sus hijos/as.

5.2. Resultados de la evaluación del programa/material

Puesto que el EACC es un espacio público y gratuito al que todo el mundo tienen acceso, el primer paso por mi parte fue realizar una visita a

la exposición. Sin obtener ningún tipo de información observe todas las obras expuestas, buscando a continuación por Internet datos de la exposición. Posteriormente, concerté una cita con el guía didáctico que muy amablemente me explicó cada una de las obras con todo tipo de detalles. Mi percepción de lo que veía cambió por completo, puesto que en un principio me parecía imposible explicarlo a niños/as de no más de 8 años, pero tras sus comentarios comprendí mejor el significado de las obras expuestas. Tras un par de reuniones comenzamos a trabajar conjuntamente, concretando las obras que parecían más interesantes y aquellos conceptos que los alumnos/as eran capaces de captar en base a sus conocimientos previos.

Establecimos un calendario de reuniones con intercambios de opiniones sobre como abordar la actividad. Es importante destacar que en los primeros encuentros se concretó que no era necesario hacer actividades previas a la salida directamente relacionadas con la exposición, sino que era preferible que se encontraran con ella. Consideramos interesante que el alumnado no tuviera ideas erróneamente preconcebidas, sino que fuera todo novedoso. En el aula hablamos de los museos, intercambiamos experiencias, conocimos visualmente algunos ejemplos, entramos en páginas web, observamos los diferentes tipos de exposiciones y obras que podemos encontrarnos, buscamos autores del momento y otros más antiguos, y conocimos las diferentes técnicas pictóricas. Es decir, creamos nuestro propio «museo» en el aula. De esta manera introducimos los primeros conceptos y conseguimos estimular el interés por conocer un espacio nuevo pero manteniendo un elemento sorpresa, ya que los alumnos/as no sabían lo que allí les esperaba.

Durante la visita además de aprender disfrutaron mucho, por lo que después de la misma, consideramos oportuno seguir hablando sobre ésta, ya que era fundamental para afianzar lo que allí habían visto. Para ello, realizamos diversas actividades en el aula, centradas en una de las obras que consideré más interesante para trabajar, «El Banco del Tiempo» (Time/Bank).

La exposición de arte contemporáneo «7.000.000.000» del EACC resultó ser compleja, ya que incluso un adulto tenía dificultades para comprender todos los significados del material allí expuesto sin ninguna guía. Esto venía a presagiar las dificultades que podríamos encontrarnos al trabajarla con los alumnos/as. Pero no fue así, la colaboración del guía didáctico ayudo a conseguir que llegasen a comprenderlo extrayendo de cada obra los conceptos y relacionarlos con lo que ellos conocen. De esta forma, no era necesario explicar la obra tal cual, sino adaptarla manteniendo su esencia. El responsable del gabinete didáctico controló en todo momento las actividades y todos los alumnos/as participaron, hablaron, rieron y saltaron, siendo todas las visitas muy dinámicas. Otro de los problemas que surge en este espacio es su capacidad de cambio, cada trimestre aproximadamente se renueva la exposición y con ellas el espacio interior, lo que impide programar visitas con antelación. Sin embargo las posibilidades de un espacio sin una exposición permanente son mayores,

ya que permiten amoldar los recursos a las obras y a los visitantes. Otorgan una flexibilidad que en otro lugar no se daría.

VI. Discusión y Conclusiones

6.1. Comentarios críticos de las limitaciones y exposición de alternativas

El colegio cuenta con una sala de usos múltiples, de grandes dimensiones, orientada hacia la montaña, con mesas de dibujo agrupadas, taburetes y dos fregaderos. Es un espacio diseñado para la realización de actividades plásticas en las que si se ensucia el lugar de trabajo existe la posibilidad de limpiar con agua, favoreciendo el buen mantenimiento de las instalaciones. Además de ello, factores como el cambio de aula, ayudan a que los alumnos/as muestren mayor interés por las actividades a realizar, ya que sustituyen actividades rutinarias y asocian este espacio a otro tipo de tareas. También influyen otros factores que favorecen el interés por trabajar con este espacio como la iluminación y las mesas de trabajo.

A pesar de ello, actualmente en esta aula se imparte el área de religión o su alternativa, por lo que no suele estar libre como norma general. El espacio destinado a realizar las actividades plásticas era el aula habitual, por lo que se hacía necesario la modificación de mesas y sillas para trabajar en grupo. Unos minutos antes de finalizar la clase, se dedicaban 5 minutos para organizarla de nuevo. Así mismo, cada alumno/a era responsable de dejar los materiales empleados en su lugar correspondiente.

Los materiales de los alumnos/as para Educación Plástica de libre acceso eran: lápices, goma y colores. Los rotuladores, plastilina, tijeras y pegamento estaban guardados en un armario, nuevos e intactos. Como se comentaba en uno de los puntos anteriores, el proyecto se trabajó tanto en primer curso de primaria como en segundo, además cada uno de ellos se divide en dos grupos, A y B. Los tutores de las diferentes clases, eran los encargados de seleccionar y pedir el material necesario para todo el curso escolar. Por este motivo, el material en todas las clases no era el mismo, lo que dificultaba el realizar las mismas actividades con todos los alumnos/as.

Para llevar a cabo el proyecto eran necesarios materiales concretos, por lo que le propuse al tutor-supervisor que los alumnos/as trajeran de casa una fruta o verdura y guardasen material reciclado como tapones de botellas, rollos de papel higiénico y de cocina. El tutor del centro no consideró oportuno pedir a los padres/madres material ni colaboración, porque estamos en un momento económico difícil, algo que considero hubiera sido muy positivo para las actividades, ya que familias e hijos/as tenían la posibilidad de colaborar en la actividad y les hacíamos partícipes. Además, entre todos podríamos haber conseguido mucho material y hubiéramos reciclado, tomando conciencia de lo necesario que resulta. Finalmente y debido al interés en llevar a cabo las actividades del recurso didáctico, me encargué de conseguir el material. Además, empleamos todo lo disponible en el aula, comentado anteriormente.

Para terminar, y en relación a la coordinación entre todas las clases y los tiempos, comentar que la actividad la realizábamos en todo primer ciclo, con dos grupos por curso. Esto conllevaba una complicada organización de las 4 clases con sus respectivas sesiones, ya que los alumnos/as de primero tenían dos a la semana y los de segundo solamente una. El tiempo tampoco jugaba a nuestro favor, por lo que se adaptaron las actividades a los 50 minutos de duración.

6.2. Resultados y evaluación de su aplicación

La evaluación del alumnado ha sido cualitativa y cuantitativa. Se han tenido en cuenta los trabajos y el comportamiento en una evaluación inicial, otra procesual y otra final, como se muestra en la tabla de evaluación docente. Además, se ha realizado una autoevaluación del proyecto, en la que han participado los alumnos/as dando su opinión positiva o negativa a las actividades llevadas a cabo. Por otro lado, se ha seleccionado una muestra de las notas de los 25 alumnos/as de una de las cuatro clases, antes de la experiencia y después de ella.

El análisis de los resultados muestra que el recurso didáctico ha funcionado, ya que los datos obtenidos han sido muy positivos. Lógicamente como se comenta en apartados anteriores, no todo es fruto de las actividades realizadas en Educación Plástica, sino que influyen otros factores como el aumento del personal docente en el aula, lo que mejora positivamente el control y atención de los alumnos/as. Además de ello otro factor que influye es el desarrollo natural de los niños/as, puesto que en el primer trimestre están adaptándose a términos y actividades novedosas y a medida que avanza el curso van progresando, aprendiendo y mejorando.

En la escuela, los docentes no mostraron demasiado entusiasmo con la salida a un espacio de arte, incluso me agradecieron que fuese la encargada, ya que conlleva un aumento de las responsabilidades. Aún así fueron invitados a las reuniones realizadas con el guía didáctico y a visitar la exposición. Personalmente me involucré e hice una primera visita en la que simplemente observé las obras expuestas y el espacio. Me sorprendió gratamente la amabilidad y dedicación que el Espai d'Art Contemporani de Castellón estaba mostrando hacia los que iban a ser sus visitantes. Conseguimos que fuera una visita guiada a la carta, diseñada para ellos, donde EACC y escuela estábamos unidos para que todo saliera bien.

Como conclusión señalar que en mi opinión está ha sido una gran experiencia, en la que aprendimos unos de otros. Las dificultades y los inconvenientes iniciales, dieron paso a un trabajo cuidado y estudiado que conllevó que todas las actividades salieran mejor de lo esperado. Los alumnos/as asombraron por su iniciativa en el trabajo y creatividad en sus composiciones, ayudados sin duda porque la mayoría de ellos no estaban acostumbrados a trabajar con pinturas ni pinceles, algo que les sorprendió y agradó al mismo tiempo.

Para terminar, espero que mucha gente ponga la misma ilusión, ganas y esfuerzo en realizar proyectos de Educación Plástica porque entre todos podemos conseguir que cobre la misma importancia que las demás, pues como se ha mencionado y demostrado ayuda al desarrollo personal e intelectual de nuestros alumnos/as.

Área	Mejora	Se mantiene	Empeora
Matemáticas	12	10	3
Valenciano	13	8	4
C. del medio	10	12	3
Plástica	18	7	0

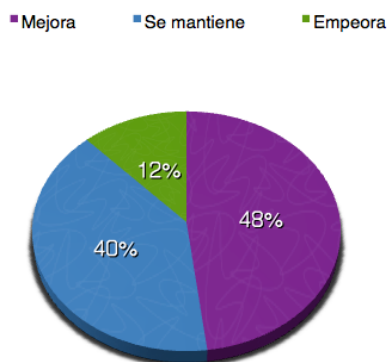


Figura 7. Evaluación de las actividades

VII. Bibliografía

- ACASO, M. (2009): *La Educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, La Catarata, Madrid.
- BARBE-GALL, F. (2009): *Cómo hablar de arte*, Nerea, Donostia-San Sebastián.
- CALAF, R. Y O. FONTAL. (2010): *Cómo enseñar arte en la escuela*, Síntesis, Madrid.
- CAMARENO-IZQUIERDO, C., et. al. (2009): «Generating Emotions through Cultural Activities in Museums». *International Review on Public and non Profit Marketing*. 6, 2. 151-165.
- DEWEY, J. (1934): *Art As Experience*, Balch and Company, Nueva York.
- EISNER, E. (1995): *Educar la visión artística*, Paidós Educador, Barcelona.
- FERNÁNDEZ, O. (2007): «El lugar de la palabra. El departamento de investigación y educación del Museo Patio Herreriano», en Fernández, O y V. del Río. (ed.): *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp. 19-24). Museo Patio Herreriano, Valladolid.
- KAUFMAN. I. (1965): «Report of the Commission on Art Education», *National Art Education Association*, 25.
- LOWENFELD, V. y LAMBERT BRITAIN, W. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.
- LUCAS, K.B. (2000) «One Teacher's Agenda for a Class Visit to an Interactive Science Center», *Science Education*, 84. 524-544.
- MACHUCA CARVAJAL, G. Y A. VILLAREAL MESA (2012): *Arte contemporáneo en la escuela, Guía didáctica complementaria para profesores de Artes Visuales*



de enseñanza media. Obtenido el 22 de abril de 2014 de http://galeriagm.cultura.gob.cl/uploads/educacion_archivo/cb016e6b92.pdf

MARÍN-VADEL, R. (2003): *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Pearson Educación, Madrid.

SANCHEZ MORA, M. (2013): «La relación Museo-Escuela: tres décadas de investigación educativa». *El Museo y la Escuela. Conversaciones de complemento*, 15-21.

STORKSDIECK, M. (2006): *Field Trips in Environmental Education*. Berlín: Berliner Wissenschafts-Verlag.

TRILLA, J. Y OTROS (2003): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Editorial Ariel, Barcelona.

Webgrafía

Actividades niños y familias (2014). Obtenido el 10 de marzo de 2014 de <http://www.guggenheim-bilbao.es/actividades/perfil/ninos-y-familias/>.

Alumnos de primaria se acercan al arte contemporáneo en Huarte (2014). Obtenido el 2 de marzo de 2014

http://www.diariodenavarra.es/noticias/navarra/pamplona_comarca/2014/02/26/alumnos_primaria_acercan_arte_contemporaneo_huarte_149265_1002.html.

BOE (2013). Obtenido el 12 de febrero de 2014 de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Decreto 111/2007 (2007) . Obtenido el 12 de abril de 2014 de http://www.docv.gva.es/datos/2007/07/24/pdf/2007_9730.pdf.

Diego Velazquez (2010). Obtenido el 10 de marzo de 2014 de <https://recursossep.files.wordpress.com/2010/11/unidad-1g.pdf>

Educación reduce Plástica para ampliar horas de Lengua y Mates (2014). Obtenido el 10 de febrero de 2014 de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/01/21/madrid/1390324545_217503.html.

El arte contemporáneo irrumpe en las aulas (2013). Obtenido el 15 de abril de 2014 de <http://www.mustangartgallery.com/el-arte-contemporaneo-irrumpe-en-las-aulas>.

Entrevista con María Acaso (2014). Obtenido el 24 de abril de 2014 de <http://centredart.bcn.cat/es/content/entrevista-con-mar%C3%ADa-acaso>

Formación profesorado (2014). Obtenido el 2 de abril de 2014 de <https://www.museodelprado.es/educacion/formacion-para-el-profesorado/>

Materiales Escolares (2009). Obtenido el 15 de febrero de 2014 de

<http://www.edelvives.com/escolar/primaria/pixepolis>

Programa d'immersió lingüística (2010). Obtenido el 15 de abril de 2014 de <https://sites.google.com/a/ceiptombatossals.edu.gva.es/inici/el-centre/programes>.

Programa Traid 4º de Primaria. (2013). Obtenido el 25 de abril de 2014 de <http://www.tradid.es/Programa-Tradid-4-de-primaria>.

Real Decreto 1513/2006 (2006). Obtenido el 12 de febrero de 2014 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-21409>

«7.000.000.000» *Un projecte comissariat per David Arlandis i Javier Marroquí*. (2014). Obtenido el 5 de abril de 2014 de <http://www.eacc.es/blog/7-000-000-000-expo/>

Visita taller (2009). Obtenido el 18 de marzo de 2014 de http://www.museothyssen.org/thyssen/visita_privada_taller.

Cómo funciona un centro de educación especial Todos iguales, todos diferentes

Sara Fernández Membrado
al260423@uji.es

Adrián Rubio Poveda
al225408@uji.es

Coral Lorenzo Martí
al225303@uji.es

Patricia Parrilla Herraiz
al228739@uji.es

I. Resumen

260



Hace cientos de años, las personas discapacitadas no tenían oportunidad de integrarse en la sociedad, ya que eran abandonadas o asesinadas al nacer. Hubo de pasar mucho tiempo para que tuvieran una oportunidad y, sin embargo, a día de hoy sigue existiendo un cierto rechazo por parte de la sociedad hacia ellas. El problema más grave respecto a la discapacidad es la falta de información sobre esta, incluso por parte de las personas más cercanas a ella. Algunos padres y profesores piensan que los discapacitados nunca tendrán ni autonomía ni futuro. ¿Qué hacer para cambiar esta forma de pensar? ¿Qué medidas tomar para que los discapacitados reciban desde pequeños el trato que se merecen? ¿Cómo conseguir que mejore el conocimiento general sobre el tema? Existen muchas personas y organizaciones dedicadas a dichas tareas. Entre ellas, nos centramos en destacar la labor de los centros de educación especial, que acogen a alumnos cuyas necesidades educativas no pueden verse saciadas en un centro escolar ordinario y les ayudan a integrarse en la sociedad y a vivir con un cierto grado de autonomía. Así pues, en el siguiente trabajo de investigación explicamos con detalle el funcionamiento de estos centros, tomando como referencia el de La Panderola, situado en la ciudad de Vila-real.

Palabras clave: discapacidad, centro de educación especial, necesidades educativas especiales, magisterio, educación, integración.

II. Introducció

Nosotros los autores, como futuros docentes, estamos interesados en aprender sobre todo tipo de centros educativos. No queremos dirigir nuestro interés únicamente a un tipo de centro, puesto que en el futuro deberemos estar preparados para dedicarnos a la tarea de educar en cualquier lugar que nos necesite, y por ello decidimos investigar sobre la Educación Especial.

Creemos que es relevante investigar sobre este tema porque mucha gente lo desconoce, y este desconocimiento genera problemas. A día de hoy aún existe el rechazo hacia estas personas. Los centros de educación especial siguen situándose, en muchos casos, en las afueras de las ciudades o pueblos, como una forma de tener a los discapacitados apartados de la sociedad. Algunas personas ni siquiera tienen muy claro a qué se dedican este tipo de centros, y muchos de los padres que llevan allí a sus hijos creen que los centros de educación especial son una especie de guardería en la que los niños pasan el rato sin hacer nada útil. Hay muchísimas clases de discapacidad, y la mayoría de las personas no sabrían distinguir entre apenas dos o tres tipos. Pero más que distinguir entre diferentes clases de discapacidad, se podría decir que el fallo está en no saber cómo tratarlas. Los propios padres de niños discapacitados a veces no parecen tener muy claro qué hacer con sus hijos. El desconocimiento de los padres, y en

ocasiones de los profesores, llega a un punto que a veces asusta. Esto sucede principalmente porque los padres o tutores legales suelen despreocuparse mucho por sus hijos, con una actitud de no querer mejorar nada, pensando que siempre serán muy dependientes de los demás y que realmente no tienen futuro como trabajadores o en sus relaciones personales. Del mismo modo, también existen padres y tutores que sienten tal obsesión por proteger a sus hijos que no les dejan ni salir de casa ni hacer prácticamente nada por sí mismos. Los esconden de la sociedad. Preocupante es el caso de algunos niños discapacitados, que a los 20 años de edad por primera vez pueden ir solos a hacer tareas tan normales como comprar el pan. Esta sobreprotección ocasiona que el niño no se desarrolle adecuadamente. Necesitan relacionarse con otros niños, necesitan equivocarse para aprender de sus errores y, en resumen, necesitan pasar por todo lo que debería pasar cualquier niño si no queremos que tengan problemas debidos a la falta de contacto con el mundo exterior.

Como se puede comprobar, todavía hay muchos problemas que solucionar respecto al tema, pero en este artículo nos centraremos únicamente en el campo educativo de la educación especial, y más concretamente en el funcionamiento de los centros de educación especial.

III. Obejtivos

Conocer las características de un centro de educación especial: encontrar un centro accesible, hablar con el personal del centro, ver las instalaciones, acceder a los archivos de la programación del centro, etc.

IV. Material y método

El objeto de estudio, ya mencionado anteriormente, fue La Panderola. Es decir, un centro de educación especial situado en la ciudad de Vila-real. Se escogió este centro por su proximidad y porque el personal no puso ninguna objeción a la hora de darnos información. La investigación duró aproximadamente dos semanas, durante las cuales nos informamos sobre la educación especial buscando artículos, mirando la legislación correspondiente a las necesidades educativas especiales, leyendo los documentos educativos de la panderola y haciéndole una entrevista a su director.

V. Resultados

5.1. Procedimiento de escolarización

Se cita formalmente si un alumno debe acudir a un tipo de centro o a otro a través de un informe psicopedagógico. Sin embargo, ¿qué es lo que se tiene en cuenta para tomar la decisión? La Conselleria de Educación y Ciencia, en la ORDEN de 11 de noviembre de 1994, establece el

procedimiento de elaboración del dictamen para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Aludiendo a la LOGSE, este documento determina que la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se registrará por los principios de normalización e integración escolar. Es decir, se pretende que la integración de estos alumnos no sea un fin en sí mismo, sino un medio para garantizar la consecución de los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Debido a este hecho, la Ley determina que la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. En determinadas circunstancias, cuando las necesidades de los alumnos lo aconsejen, y fundamentalmente para favorecer su proceso de socialización, podrán establecerse fórmulas de escolarización combinadas entre centros ordinarios y de educación especial. Se propondrá la escolarización en el centro de educación especial que corresponda cuando de resultados de la evaluación psicopedagógica se estime que un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, sensorial o motora, graves trastornos del desarrollo y múltiples deficiencias, requiere y requerirá a lo largo de su escolarización adaptaciones curriculares significativas en prácticamente todas las áreas del currículo, o la provisión de medios personales y materiales poco comunes en los centros ordinarios, y cuando se prevea además que en estos centros su adaptación e integración social será reducida.

Así pues, para asegurar la correcta evaluación sobre las necesidades educativas especiales de un alumno, la valoración se llevará a cabo por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones. Cabe destacar que el dictamen por el cual se determina para un alumno una tipología de centro u otra será reversible y estará sujeto a revisiones periódicas, por si se requiere una modificación del currículum del alumno en base a la evolución de sus características y desarrollo personales. Además, la evaluación psicopedagógica considerará la información relevante para determinar las necesidades educativas especiales del alumno, para la toma de decisiones curriculares y para la propuesta de escolarización, e incluirá información sobre la historia y desarrollo general del alumno, el nivel de competencia curricular y el contexto sociofamiliar.

Por otra parte, las orientaciones específicas para las adaptaciones curriculares comprenderán, al menos, los siguientes aspectos: áreas en las que se requieren adaptaciones curriculares y líneas generales de las mismas; adaptaciones de acceso y los tratamientos especializados y programas específicos que el alumno necesita.

Por último, se realizará el procedimiento para la elaboración y tramitación del dictamen de escolarización para los alumnos de nuevo acceso. Cuando los padres o tutores legales soliciten puesto escolar y manifiesten las características de sus hijos, el director del centro, que será quien reciba la documentación, remitirá la solicitud al servicio psicopedagógico escolar o al gabinete psicopedagógico autorizado correspondiente. Este elaborará el informe técnico de escolarización, que

será remitido a la Inspección Educativa, que completará el dictamen antes de que se hagan públicas las listas provisionales de alumnos admitidos. El director territorial resolverá a la vista del dictamen y establecerá la ratio que corresponda. La dirección territorial remitirá una copia de la resolución de escolarización a los padres o tutores legales del alumno y otra copia a la dirección del centro donde proceda la escolarización. Durante todo este proceso, los padres o tutores legales del alumno serán informados y consultados de las necesidades educativas especiales, de las opciones de escolarización, de las adaptaciones curriculares y del correspondiente dictamen de escolarización. Además, podrán interponer recurso ordinario contra la resolución de la dirección territorial en el plazo de un mes desde la fecha de notificación.

5.2. Proyecto curricular de centro

Al tratarse de un centro de educación especial, el proyecto curricular difiere bastante del de un centro ordinario. En un centro de educación especial como La Panderola, el proyecto curricular de centro cuenta con los siguientes objetivos generales en educación infantil (de 3 a 6 años):

1 - Que los alumnos descubran y valoren su cuerpo, de forma que conozcan sus posibilidades y limitaciones, al mismo tiempo que adquieren una imagen positiva de ellos mismos.

2 - Actuar de manera cada vez más autónoma en sus actividades habituales, para adquirir seguridad y confianza en sí mismos.

3 - Establecer relaciones en su ámbito social para aprender a articular sus intereses y puntos de vista. Establecer vínculos con los adultos que les rodean y con sus iguales.

4 - Aprender observando el entorno que les rodea. Identificar las características y propiedades de los elementos que lo conforman, las relaciones que existen entre ellos y la cultura del lugar en el que viven.

5 - Representar y evocar aspectos diversos de la realidad mediante juegos u otras formas de representación y expresión. Uso del lenguaje verbal de manera ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales.

6 - Reconocer la existencia de dos lenguas propias de la Comunidad Valenciana y aprender a diferenciarlas, respetando ambos idiomas pero dándole prioridad a la lengua materna.

7 - Enriquecer sus posibilidades expresivas utilizando recursos y técnicas a su abasto y apreciar diversas manifestaciones artísticas.

Para la educación primaria, los objetivos generales seguirán siendo los mismos, aunque se añaden nuevos objetivos de acuerdo a la edad de los niños que se encuentren en este periodo educativo. En infantil y primaria se comparte el objetivo de trabajar el aprendizaje significativo. Es decir, los alumnos adquieren exclusivamente conocimientos muy funcionales y que les puedan ser útiles en su vida diaria. Se busca que aprendan mediante la experimentación y que se sientan motivados haciéndolo. En este tipo de centros, como el cualquier otro, lo que se evalúa es que los alumnos hayan sido capaces de cumplir las expectativas

de su edad. Sin embargo, no se trata de un sistema que se rige por notas. Se trata de una evaluación continua que sirve para comprobar si se ha trabajado bien con los alumnos, puesto que el objetivo último es lograr que estos tengan el mayor grado de autonomía posible.

Llegados a la etapa adolescente (educación secundaria) y adulta (transición a la vida adulta o TVA), además de potenciar los objetivos que se habían trabajado hasta entonces también se organizan talleres que les preparan para su posible futuro laboral. Los talleres y la inclusión de los mismos en el currículum es algo que depende de cada centro de educación especial, pero en el caso de La Panderola, los talleres disponibles para los alumnos son los siguientes: encuadernación, informática, cocina, educación vial, huerta y cerámica. Cada taller sigue unos criterios distintos a la hora de evaluar, pero lo que se busca, en líneas generales, es que los alumnos adquieran los conocimientos y capacidades que les permitan ser funcionales en unos trabajos determinados.

Como hemos podido comprobar, se trata de una enseñanza pensada para que los niños con necesidades educativas especiales puedan llegar a desenvolverse en la sociedad, vivir de forma autónoma y tener una calidad de vida tan decente como la de cualquier otra persona.

5.3. Programación general anual

Hemos decidido incluir solamente algunos rasgos de la programación general debido a su extensión. Así como hemos hecho con la programación curricular de centro, los ejemplos más extensos serán referentes a la etapa de educación infantil. Comenzaremos nombrando los criterios pedagógicos para la elaboración del horario del alumnado según las diferentes etapas educativas:

- En educación infantil las primeras horas serán sesiones de tutoría, que se dedicarán, en este orden, a trabajar hábitos de autonomía, a realizar las rutinas, al trabajo con fichas y al tiempo de juego dirigido.
 - En educación primaria se trabajarán las rutinas y los hábitos de alimentación y autonomía antes de salir al patio. Todo el trabajo que se realiza está globalizado en centros de interés.
 - En educación secundaria se trabajarán las rutinas y las distintas áreas instrumentales.
 - En TVA (transición a la vida adulta) se hacen las rutinas de manera conjunta y después se divide el grupo en dos. Uno de ellos se va al taller, mientras que el otro se queda en clase trabajando las áreas instrumentales.
 - En PQPI la mañana está dedicada en las áreas profesionales.
- Después del patio se realizan las siguientes actividades:
- Los alumnos de infantil se van a comer al comedor por cuestiones organizativas. Tienen tres turnos de comedor por falta de espacio.
 - Los alumnos de primaria que no tienen autonomía para comer a solas se juntan en el primer turno con el alumnado de infantil.
 - El resto de alumnado se reagrupa en grupos flexibles y homogéneos. Aunque a veces los grupos resultantes no se corresponden con los

grupos del aula, se intenta que el tutor tenga el mayor número de alumnos suyos para poder hacer un seguimiento más directo de sus avances.

- En la ESO empiezan en los cambios de clases, como sucede en un instituto ordinario, y hacen grupos más homogéneos.

- En TVA, parte de la clase se une a las dinámicas de los PQPI, yendo al comedor y poniendo las mesas, y la otra parte se queda en clase trabajando aspectos más relacionados con la autonomía personal.

En todas las etapas, las tardes (excepto en las situaciones que tengan religión o educación física) están dedicadas a una metodología más dinámica basada en los talleres.

Atendiendo a las características propias de un centro específico, el personal no docente que desarrolla el trabajo de educador tiene unos horarios flexibles para realizar acciones de apoyo a compañeros que necesitan más ayudas para diferentes tareas (cambios de pañales, dar almuerzos o meriendas, etc.). El horario de todo el personal puede estar modificado de manera puntual según las necesidades en momentos concretos como salidas o actividades grupales tanto dentro como fuera del centro.

A continuación, comentaremos la programación general anual en educación infantil.

Las áreas de intervención preferente en educación infantil son las siguientes: autonomía personal, recursos comunitarios, comunicación, motora, habilidades sociales y académico-funcional. Respecto a la metodología que se utiliza, esta se fundamenta en los siguientes conceptos:

- Funcionalidad: el alumno aprende aquello que le da autonomía e independencia respecto al medio y de la dificultad en la que se podría encontrar debido a su discapacidad.

- Actividad: la comprensión del entorno y llegar a transformarlo será posible si el alumno tiene vivencias significativas mediante las cuales va aprendiendo.

- Aprendizaje social: el alumno aprende aquello que debe poner en práctica tanto en grupo como de forma individual.

- Aprendizaje significativo: el alumno aprende aquello que tiene un sentido para él o que le enseñan personas significativas.

- Aprendizaje cognitivo: cuando se produce un hecho que contradiga la hipótesis que el alumno tiene sobre la realidad, este se ve obligado a reestructurar la hipótesis y de hacerla, progresivamente, más ajustada a la realidad.

- Ecología: el alumno aprende conocimientos, actitudes y valores mediante los cuales comprende su entorno vital, se sitúa en él y puede llegar a transformarlo.

Respecto a la temporalización se intentará tener una estructura marcada por hechos significativos (rutinas), dentro de la cual se introducirán variaciones durante la semana. Se cree que algunas rutinas ayudan a que el alumno cree un marco temporal y espacial que le permita

ubicarse y comprender lo que está ocurriendo y ocurrirá, evitando así un sentimiento de inseguridad e incomprensión de las situaciones. Los agrupamientos tienen que ser flexibles en función del tipo de actividad y éstas deben de ser repetidas diariamente: actividades de autonomía, de comprensión, de expresión, de socialización y de colaboración. Además, también hay actividades más específicas como la fisioterapia y la logopedia que se llevan a cabo si las necesidades educativas de los alumnos lo requieren.

En la etapa de la educación infantil la evaluación que se plantea tiene una evidente función formativa, sin carácter de promoción ni de calificación del alumnado. Una evaluación que pretende mostrar el grado en el cual cada alumno va adquiriendo sus diferentes capacidades, al mismo tiempo que evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje, la práctica docente y el proyecto curricular que se esté desarrollando. La evaluación será global, referida al conjunto de las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa. Estos objetivos, adecuados al contexto del centro y a las características de los alumnos, constituyen los referentes básicos y permanentes de la evaluación. En consecuencia, la evaluación proporcionará una información constante que permita mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa. Un dato importante es que se tendrá un contacto periódico con los padres mediante la entrega de los informes a través de la agenda y de entrevistas al menos una vez al trimestre.

5.4. Talleres

Como ya hemos mencionado anteriormente, en los centros de educación especial a menudo se trabaja por proyectos y talleres, ya que la metodología es mucho más práctica que en un centro ordinario. Así pues, se opta por trabajar de este modo contenidos como religión, educación física, artes gráficas y jardinería. Esta metodología por proyectos tiene varios objetivos específicos en común, que tienen que ver especialmente con el mundo laboral.

1. Conocer la utilización de la documentación, entidades y trámites para la búsqueda de ocupación.

2. Sensibilizarse en relación a la importancia de la seguridad y la higiene del trabajo, especialmente en relación al perfil profesional del programa.

3. Conocer a los alumnos y sus motivaciones personales para conseguir los resultados máximos y óptimos y las actividades más adecuadas a su personalidad.

4. Desarrollar en los alumnos todas aquellas habilidades polivalentes que están implícitas en la realización de distintas tareas específicas.

5. Identificar y utilizar adecuadamente los diferentes materiales y herramientas, mostrando respeto hacia el medio ambiente.

6. Adquirir hábitos personales relacionados con el trabajo, que posibilitan y potencian la autonomía laboral.

7. Desarrollar las actitudes laborales básicas de seguridad e higiene en el trabajo necesarias para el adecuado cumplimiento de una ocupación.

8. Valorar los sentimientos de satisfacción que produce la realización de un trabajo, superando las dificultades y aceptando las limitaciones individuales.

9. Orientar a los alumnos según sus preferencias, características personales y recursos hacia una integración socio-laboral adecuada.

10. Desarrollar estrategias básicas necesarias para la búsqueda de una ocupación y conocer las normas fundamentales de funcionamiento de un lugar de trabajo.

Respecto a los contenidos, encontramos también varios en común:

- Sobre la comunidad: igualdad de sexos, información sobre ellos mismos y sobre los otros, tomar conciencia del valor del trabajo y de los derechos y deberes de la actividad laboral general, normas sociales relacionadas con el mundo del trabajo y uso de recursos comunitarios relacionados con el mundo del trabajo y el ocio.

- Sobre la información laboral: sueldos y nóminas, jornada de trabajo y horas extraordinarias, descanso semanal, fiestas, permisos y vacaciones, faltas y sanciones de los trabajadores, contratos de trabajo y jerarquías dentro de la empresa, características y habilidades propias de algunas ocupaciones y fuentes de información sobre el mundo del trabajo.

- Sobre la solicitud de plaza de trabajo: utilización del teléfono, instancias y otros documentos relacionados para la demanda de faena, fórmulas de presentación, fechas personales, ropa adecuada, aspecto personal y elaboración del currículum.

- Sobre el seguimiento del horario: puntualidad, el problema del absentismo, descanso y cambios de actividad dentro del horario del trabajo.

- Sobre las rutinas de trabajo: conocimiento de itinerarios del centro hacia el lugar de trabajo y cercanías, ropa adecuada a la actividad, desplazamientos, seguimiento de las principales rutinas diarias, normas básicas del proceso de trabajo, cooperación y organización en el trabajo.

- Sobre la seguridad e higiene en el trabajo: normas de seguridad, utilización correcta de equipos de trabajo, higiene postural y mantenimiento de la higiene en el lugar del trabajo.

- Sobre procedimientos para afrontar accidentes, emergencias y situaciones imprevistas: identificación de situaciones de peligro y emergencias, capacidad de reacción, conocimientos de recursos materiales, comunicación a la persona encargada en caso de accidente, emergencias y situaciones imprevistas y primeros auxilios.

- Sobre actitudes respecto al trabajo: concentración, productividad y calidad, motivaciones económicas y personales, aceptación de normas y jerarquías, quejas, conflictos y reivindicaciones lícitas, evaluación y autoevaluación del trabajo realizado y tener conciencia de los progresos.

Por supuesto, en cada proyecto o taller se trabajarán contenidos y metodologías diferentes. Sí que encontraremos similitudes respecto a

ciertas actividades como fichas, vídeos y trabajos de investigación. Por último cabe destacar que, como habíamos mencionado antes, la evaluación será siempre un proceso de observación por parte de los maestros, continua, formadora y orientadora, teniendo como referencia el progreso propio del alumnos. Todo el personal educativo del centro debe estar implicado en el proceso de adecuación de objetivos, materiales, recursos, metodología y otros factores. Es importante promover una abundante participación del alumnado en este proceso con la introducción de la autoevaluación, proporcionando información al alumno sobre el momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentra. La finalidad de la evaluación es orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorar la función docente y evaluar la consecución de los objetivos educativos, capacitando al alumnado para conseguir el aprendizaje y para hacer frente a su futuro cercano.

En cuanto a educación primaria, los objetivos generales de la programación general anual se centran en las áreas académico-funcional, de comunicación, motora y de habilidades sociales. La metodología que utilizarán a lo largo del curso se basa en la relación entre las estructuras psicológicas del alumno y la estructura lógica de los contenidos. Se tomarán como punto de partida los conocimientos previos y se planificarán estrategias que favorezcan la motivación del alumno. Al igual que en el resto de niveles, se garantizará la funcionalidad de los aprendizajes, siendo muy importante que el alumno participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe guiar y estructurar la actividad del alumno, favoreciendo un desarrollo gradual de la autonomía personal y social, atendiendo a la diversidad de cada grupo y a las necesidades particulares de cada alumno, promoviendo metas colectivas que favorezcan el trabajo cooperativo y garantizando la evaluación continua con el objetivo de poder intervenir en el momento adecuado. Es importante considerar la comunicación como base de aprendizaje, desarrollando estrategias de comunicación y utilizando, si es necesario, sistemas alternativos que ayuden a superar los problemas de comunicación y fomenten el desarrollo de las competencias sociales. Deben permitirse agrupaciones flexibles y potenciarse actitudes que favorezcan la igualdad, además de estimular la participación de los padres y madres para potenciar la coordinación y cooperación entre ellos y la escuela.

El trabajo en educación secundaria se desarrolla en diferentes talleres. Para llevarlos a cabo se organizan agrupamientos flexibles de las tres aulas que componen el ciclo. Los contenidos curriculares pueden dividirse en componentes pequeños más asequibles. A los alumnos se les proporciona ayuda física, gestual y verbal, pero en lugar de dársela directamente se demora temporalmente la ayuda, de forma que aprendan a ser más autónomos. Se proporciona motivación extrínseca e intrínseca a la hora de realizar las actividades, partiendo de los conocimientos previos de los alumnos para que el aprendizaje sea más significativo. Se aprenden habilidades funcionales y apropiadas a su edad cronológica, que incluyen

autocontrol verbal y físico. Las actividades tienen un carácter funcional y están centradas en las necesidades e intereses de los propios alumnos. Se priorizan los aspectos relacionados con el desarrollo de las capacidades motrices, la comunicación y las relaciones sociales. El objetivo es desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos y fomentar su participación en ámbitos en los cuales se desarrolla la vida adulta, promoviendo los conocimientos instrumentales básicos y potenciando los hábitos relacionados con la salud corporal, la seguridad personal y el equilibrio afectivo para favorecer y desarrollar su vida con el mayor grado de bienestar posible.

Para finalizar, el aula de TVA está organizada de forma que en las horas de taller acude la mitad de la clase, y la otra parte se queda en el aula de referencia. Esta estructuración se realiza para facilitar el aprendizaje del alumnado y poder así, por parte de los profesionales, interaccionar de una forma más directa e individualizada con los alumnos. Además, TVA cuenta con una hora semanal de educación física, dos de religión, dos de taller de cocina y, junto con secundaria, realizan teatro y piscina cada quince días. La programación general anual está dividida en tres ámbitos: desarrollo personal, desarrollo social y desarrollo laboral. Además, cada uno de los ámbitos potencia las competencias básicas de manera globalizada. Existen objetivos del ámbito de desarrollo personal, de desarrollo social y de desarrollo laboral. La evaluación al principio será diagnóstica para que personal docente se ponga en contacto con los conocimientos previos de los alumnos. También se le dará un carácter formativo, interviniendo sobre cualquier error que se pudiera plantear en el proceso de aprendizaje. Se evaluarán los contenidos programados así como las aptitudes. Además, en ningún momento se limitará el tiempo para conseguir los objetivos de una manera rigurosa. En cuanto a la metodología, los diferentes ámbitos de experiencia tendrán un carácter abierto y flexible, de forma que puedan asegurarse la generalización de los aprendizajes relativos a las rutinas y a las diferentes tareas. Los aprendizajes, y en especial la lectura y escritura, deberán orientarse hacia la consecución de los siguientes campos de habilidades: lectura relacionada con las actividades laborales, lectura relacionada con la planificación de las actividades diarias, lectura o identificación de imágenes de recetas de cocina, identificación de etiquetas en los productos de un supermercado y cálculo centrado fundamentalmente en el uso del dinero en las situaciones y actividades cotidianas. En líneas generales, se tendrá presente al desarrollar las actividades la heterogeneidad madurativa que presentan los alumnos y la consonancia con sus intereses, factores que suponen introducir materiales individualizados. Asimismo, se evaluará la programación del docente y el desarrollo real de los programas en relación con su adecuación a las necesidades educativas específicas del alumnado, teniendo en cuenta las aportaciones del resto de los profesionales del centro. En cuanto a la evaluación del alumnado, esta se llevará a cabo con la referencia de los objetivos y criterios de evaluación establecidos para cada alumno de TVA. Al finalizar cada año, el tutor, en colaboración con el resto de profesionales,

elaborará un informe escrito sobre el progreso de cada alumno, que se adjuntará al expediente del alumno. Además, se realizará una evaluación inicial a comienzo del curso, otra en enero y otra al finalizar el curso.

5.5. Personal del centro

El centro de educación especial La Panderola cuenta actualmente con un equipo de 29 profesionales encargados tanto de la enseñanza como del cuidado de los niños. El personal del centro se divide en distintos tipos de profesores, aunque no hay tanta diversidad como en un centro ordinario. Hay que tener en cuenta que no se estudian asignaturas ordinarias, ya que el objetivo primordial de los profesores es el de conseguir que los alumnos aprendan a valerse por sí mismos en la medida de lo posible. Además, si se quiere que los niños aprendan ciertas cosas sobre el mundo que les rodea, habrá una gran tendencia a que las aprenderán de forma práctica, y esto se demuestra en las numerosas salidas al exterior que se llevan a cabo.

Aunque no se impartan asignaturas propiamente dichas, algunos profesores están especializados en música, lengua o religión, pero no enseñan dichas materias como si estuvieran en un centro ordinario. Por ejemplo se puede llevar a cabo un plan de normalización lingüística, pero debido a las características de los alumnos, un plan plurilingüe estaría fuera de lugar.

Además de profesores, a un centro de educación especial le va bien disponer de personal médico, aunque no siempre puede tenerlo. Un centro ordinario no necesita a personas especializadas en medicina como las que pueden encontrarse en un centro de educación especial. Este personal médico no solo es útil por lo que les pueda pasar a los alumnos o por estudiar su evolución, sino también porque en ocasiones los padres no conocen ciertos aspectos sobre la condición de sus hijos

5.6. Instalaciones

El centro de Educación Especial la Panderola cuenta con las siguientes instalaciones: despacho de dirección, despacho de secretaría, aula TVA, sala de profesores, 3 aulas de logopedia, aula de infantil, despacho de prefectura de estudios y fotovideo, 2 aulas de PQPI, despacho del psicopedagogo, 3 aulas de ESO, sala multifuncional, 3 aulas de primaria, archivo, biblioteca, sala de fisioterapia y sala DUE, cocina, comedor y taller.

Las instalaciones se asemejan bastante a las de un centro ordinario, con la diferencia de que los centros de Educación Especial tienen varias aulas que sirven específicamente para llevar a cabo una metodología que se adapte a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos. Por otra parte, poseen también una serie de recursos materiales como sillas de

ruedas y una especie de camilla para que los niños con disfunciones motoras puedan cambiar de postura.

5.7. Alumnado con necesidades educativas especiales por sobredotación intelectual

Consideramos importante mencionar a los alumnos con sobredotación intelectual, que no asisten a los mismos centros especiales que el resto de alumnos con necesidades educativas especiales. Estos pueden asistir a centros especializados para superdotados o estar en una aula ordinaria. La ley indica que se debe proporcionar a todos los alumnos una educación adecuada a sus características y posibilidades. Se considera que los niños que sobresalen de los demás por su capacidad, denominados por la LOE como alumnos de altas capacidades intelectuales, son englobados en el grupo de alumnos con necesidades educativas especiales. Existe la posibilidad y la necesidad de atender a aquellos alumnos que sobresalen o tienen posibilidades de sobresalir. Tienen el mismo derecho que los demás de ser atendidos para desarrollar todas sus capacidades. Se trata de detectar cuáles son sus capacidades y posibilidades, y de responder a su potencial. Hasta estos momentos se ha puesto todo el esfuerzo en atender a aquellos alumnos con dificultades en el aprendizaje, dejando de lado en muchas ocasiones a aquellos alumnos que tienen un gran potencial. Desde la LOGSE se ha incorporado la necesidad de la atención a estos alumnos, pero apenas se ha desarrollado legislación específica y, mucho menos, programas de actuación. Así pues, es necesario crearla, pero desde una perspectiva inclusiva, procurando no tratarlos como a un grupo diferente, sin excluirlos de la normalidad de una clase. Necesitan una atención y unos recursos determinados. No se puede desperdiciar la reserva de talento en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social.

- Tópicos y realidades: cuando se habla de estos alumnos, rápidamente vienen a la mente unas características que se les atribuyen de forma habitual. Se piensa que son alumnos con dificultades de socialización, de adaptación, de integración, marginados, con problemas en clase, etc. No dejan de ser tópicos, en algunas ocasiones con visos de realidad. Podemos apreciar tres características bastante comunes en estos alumnos, provocadas más bien por la falta de atención adecuada que por sus propias capacidades. En primer lugar, una tendencia al aburrimiento en clase, que conlleva desmotivación y, a veces, conductas disruptivas en detrimento del rendimiento académico y las relaciones con el profesor. El alumno superdotado se aburre en clase porque no le interesa nada lo que le proponen. Por lo tanto, el origen del problema está en la propuesta de trabajo y no en su propia manera de ser. En segundo lugar, también existen ciertas dificultades de socialización en algunos casos, sobre todo en aquellos en los que hay poca flexibilidad, una cierta introversión y mucha presión del ambiente familiar. Finalmente, se pueden desarrollar conflictos personales y una cierta falta de seguridad, ya que muchas veces se olvida

que un niño de altas capacidades sigue siendo un niño con emociones e intereses propios de su edad.

- Actitudes que hay que tener en cuenta en la relación con los alumnos: las siguientes actitudes se pueden aplicar a cualquier alumno, tenga necesidades educativas especiales o no. Aceptarlos como son, teniendo siempre presente que son, en primer lugar, niños; estimularlos sin forzarlos ni agobiarlos; dejarles pensar por su cuenta y proteger el poder creativo que tienen; ser flexibles y respetuosos con su trabajo y tratar de participar de sus inquietudes, animándoles a resolver sus problemas sin temor al fracaso y ayudándoles a la planificación de sus proyectos y tareas. Y todo esto siempre desde una actitud de acompañamiento del profesor. Este planteamiento choca frontalmente con la estructuración de nuestros centros y con el currículo que tienen que desarrollar. Los centros educativos están organizados de tal modo que contamos con unos espacios de aprendizaje en los que un grupo de 30 niños debe desarrollar el mismo currículo, conseguir unos resultados previstos y hacerlo en un tiempo previsto igual para todos. Los objetivos están planeados por la administración. Lo que proponemos es dejar de pensar en programas específicos para aquellos niños que tienen una discapacidad determinada y para los que disponen de un talento especial y plantear clases en las que la diversidad sea realmente una realidad. Se trata de pensar en qué es lo que necesitan nuestros alumnos, qué posibilidades tienen, qué dificultades pueden encontrar, y diseñar procesos adecuados a cada uno de ellos, en el marco de una clase que va trabajando de una forma natural y colaborativa como un grupo real de trabajo.

- El centro en su globalidad para una enseñanza inclusiva: algunos países, entre ellos España, se mueven alrededor de tres tipos de medidas. En primer lugar, lo que denomina una enseñanza diferenciada, ya sea como un grupo concreto en la propia clase constituyendo grupos específicos en el centro, desarrollando un currículo enriquecido y diferenciado. La segunda medida se basa en una atención individualizada en función de las necesidades y características de cada alumno, es lo que llamamos enriquecimiento. Finalmente, la aceleración –adelantar uno o más cursos– es la medida que se ha aplicado con más asiduidad en la mayoría de los países, porque es la que implica el menor coste económico para la administración y escasos problemas administrativos y de recursos para el centro.

VI. Discusión y conclusiones

- La sociedad en general no tiene suficiente información sobre los centros de educación especial, y tampoco sobre los alumnos con necesidades educativas especiales.
- En los centros de educación especial, y en cualquier tipo de centro, está muy presente la burocracia. Prácticamente cualquier acción se tiene que registrar en papel. El director de la Panderola afirmó que este hecho

era agobiante, y que echaba de menos pasar horas como docente con los alumnos.

- Con una visita en primera persona a un centro de esta tipología, hemos aprendido mucho más que con los apuntes teóricos y las leyes referentes a este tema. Hemos visto la realidad del centro en primera mano.

- El director nos comentó también que, debido al desconocimiento de los inspectores de educación sobre necesidades educativas especiales, estos no se inmiscuían demasiado en el funcionamiento del centro.

- Existe un AMPA en el centro, pero más por necesidad de los maestros que de los padres. Esto se debe a que los maestros intentan luchar para que los padres se impliquen en la educación, pero la participación de los padres en el consejo escolar va disminuyendo y actualmente es de un 12,1%. Según el director, los padres no se interesan porque el sistema no está todo lo bien organizado que debería.

- El currículum está hecho por el mismo centro, debido a las numerosas adaptaciones que se deberían hacer si se partiera del currículum original.

- Los alumnos de este centro no utilizan libros de texto, ni los necesitan. Normalmente les basta con llevar una simple libreta con la que tomar apuntes cuando sea necesario.

- El trabajo de campo está muy valorado en un centro de educación especial. Los niños aprenden más cosas saliendo al campo que quedándose en clase. También se valora que distintos tipos de profesionales (policías, bomberos, etc.) acudan al centro para explicar su trabajo a los alumnos.

- En este centro se agrupa a los alumnos por edades, no por tipos de deficiencias. Esto es así porque aunque tengan el mismo nombre, las deficiencias son diferentes en cada persona. Además, en el centro tienden a formar grupos heterogéneos para que los alumnos aprendan los unos de los otros. Como ejemplo, planteamos el caso de poner a todos los alumnos sordos en un aula, lo cual no tendría sentido. Sin embargo, si en la misma aula hay un sordo, un mudo y un ciego estos se podrían ayudar entre ellos.

- Hay diferentes tipos de centros de educación especial. Por ejemplo, en La Panderola se acepta a alumnos con un nivel de discapacidad de leve a moderado. Sin embargo, existen centros que aceptan a alumnos con discapacidades más graves, y centros específicos para alumnos con necesidades especiales derivadas de sobredotación intelectual.

- Es la administración, con la colaboración de profesionales en educación, la que dictamina a qué tipo de centro deben acudir los alumnos.

- En La Panderola se realizan eventos relacionados con las distintas festividades que ocurren a lo largo del año. Por ejemplo, cuando llega la navidad se monta un belén que se sitúa en la entrada del centro.

- Normalmente, los alumnos llegan a este tipo de centro con tres años de edad, y deben permanecer en él hasta los 21 años a no ser que se queden en el PQPI, donde se les prepara para ejercer un oficio. Para ello se requiere que los alumnos tengan una cierta autonomía. Si la tienen, se les

orienta hacia un centro profesional. Si no, las familias los llevan a un centro de día. Por desgracia, estos últimos están bastante llenos.

- El centro pide los recursos a conserjería.
- No hay asignaturas y las áreas de trabajo no están delimitadas. Existen cinco áreas básicas: motora, académico-funcional, de recursos de la comunidad y laboral.

- No hay un reglamento orgánico funcional del centro.
- Hay muchos menos alumnos por maestro que en un centro ordinario. En La Panderola hay cinco alumnos por cada maestro. Cada aula tiene un maestro y un educador, y el centro dispone de mucho más personal específico.

- Cada alumno resuelve los problemas a su nivel, y se suele trabajar por proyectos.

- La tarea de los profesores es que los alumnos desarrollen al menos sus capacidades básicas. El 70% del tiempo lo dedican a enseñarles a ser autónomos.

- Los maestros no están específicamente formados para estar en un centro de educación especial.

- Se organizan salidas que llevan a la práctica los contenidos que los alumnos trabajan en clase teóricamente.

- Al mismo centro pueden ir alumnos de otras localidades cercanas, ya que no hay tantos centros de educación especial como centros ordinarios. Hay muchos alumnos que son transportados desde otras localidades, y se quedan en el centro a comer. Transporte y comida están subvencionados por conserjería.

- No hay una evaluación numérica hacia los alumnos. En las reuniones de ciclo, los profesionales se juntan y evalúan factores como la capacidad de trabajo, los avances, la autonomía, el nivel lecto-escritor-funcional, etc. Se hace un pequeño informe escrito y se comunica a los padres. Se valoran, entre otras cosas, el esfuerzo, la implicación y las ganas de mejorar.

- A los padres se les dice lo positivo, en lo que han mejorado los alumnos y también cómo pueden convivir con sus hijos. Se les pone en la realidad de la discapacidad, y si las estrategias propuestas no funcionan se habla de cambios.

- Se hace una escuela de padres, tratando distintos temas, pero eso no da la garantía de que estos pongan en práctica las propuestas.

VII. Bibliografía

275

BERNAL, J.L. y T. GAYÁN (2011): «Alumnado con alto rendimiento», *Cuadernos de pedagogía*, 409, página 52.

BOE núm. 47. ORDEN de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización

MARTÍ SOLER, L. (2012): «Abrir ventanas a la discapacidad», *Cuadernos de pedagogía*, 420, página 14.

ORDEN de 15 de mayo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento de formalización. [2006/6370]

ORDEN de 11 de noviembre de 1994, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se establece el procedimiento de elaboración del dictamen para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. [94/8854]

Programación de Actividades auxiliares en viveres, jardines y centros de jardinería del CPEE la Panderola. Curso 2011-2012.

Programas de cualificación profesional inicial del CPEE la Panderola. Curso 2011-2012.

Programación de Educación Física del CPEE la Panderola. Curso 2011-2012.

Programación de Religión del CPEE la Panderola. Curso 2011-2012.

Programación de Taller de Artes Gráficas del CPEE la Panderola. Curso 2011-2012.

Proyecto Curricular de Centro del CPEE la Panderola. Curso 2011-2012.

Proyecto Educativo de Centro del CPEE la Panderola. Curso 2011-2012.

Proyecto General Anual de Centro del CPEE la Panderola. Curso 2011-2012.



Relación entre Teoría de la Mente y relaciones entre iguales en alumnado de Primaria

Sandra Carricondo Chavarría
al191769@uji.es

Clara Andrés Roqueta
candres@psi.uji.es

I. Resumen

278



La investigación acerca de la Teoría de la mente (TM) relacionada con los problemas sociales de los niños/as es escasa (a excepción de aquellos con autismo). Sin embargo, hay niños/as en riesgo de padecer dificultades en esta área cuando manifiestan dificultades de socialización durante el período escolar. Concretamente, distintos autores defienden que los niños/as populares en sus aulas están por encima de la media en las diferentes tareas de la TM y, por el contrario, aquellos/as rechazados/as que están por debajo. Por tanto, como novedad, en el presente estudio se propuso como ampliar los estudios existentes en tres aspectos: establecer comparaciones entre edades y sexo para cada tipo sociométrico (incluyendo niños/as olvidados/as y medios/as), incluir la apreciación de las percepciones (ajuste a la realidad) de cada alumno/a sobre su socialización, y ampliar las tareas mentalistas para caracterizar a cada tipo sociométrico. Por todo ello, el principal objetivo de este estudio comparar el nivel de TM, y los diferentes tipos sociométricos, en una misma muestra de niños/as pertenecientes a aulas ordinarias de primaria (47 alumnos de 2º y 4º de primaria). Para la obtención de los datos se empleó un test sociométrico (para conocer los diferentes tipos sociométricos y variables relativas a las nominaciones y percepciones) y seis clases tareas para la evaluación de la TM. Después de analizar todos los datos obtenidos, se llegó a la conclusión de que los alumnos varones son ligeramente superiores en todas las tareas de la TM; que a mayor edad, mayor TM presenta cada alumno/a; y que los niveles de TM y el ajuste a la realidad de cada tipo sociométrico atienden al patrón de Ignorado<Rechazado<medio<popular. Finalmente, se establecen directrices para la intervención.

Palabras clave: Teoría de la Mente, Tipos sociométricos, relaciones entre iguales, Aulas de primaria

II. Introducción

Excepto para aquellos que padecen un Trastorno del Espectro Autista, la investigación acerca de la Teoría de la Mente (TM, a partir de ahora) relacionada con los problemas sociales de los niños/as es escasa. Este es el caso del fenómeno de rechazo entre iguales que existe en las aulas de los centros escolares de Primaria (Villanueva, Clemente y García-Bacete, 2000). Según Cillessen, IJzendoorn, Lieshout y Hartup (1992) se entiende como niños/as rechazados/as en el ámbito escolar a aquellos/as que quedan excluidos de su entorno entre iguales. Tienden a comportarse de forma diferente a sus compañeros/a y, consecuentemente, no se benefician del proceso de sociabilización entre iguales de la misma manera que el resto. Este rechazo comienza a hacerse visible a finales de la etapa de educación infantil (entre los 4 y los 6 años), y se va acentuando a medida que avanzan en la escolaridad obligatoria (Hay, Payne y Chadwick, 2004). Además, se ha demostrado que el rechazo recibido en la escuela puede

conllevar efectos negativos a lo largo del desarrollo del niño, tales como el abandono de los estudios, ansiedad o fracaso escolar, además de ser más propensos a la soledad (Asher y Wheeler, 1985).

Actualmente, se reconoce que el rechazo entre iguales en la escuela es un problema que afecta entorno al 15 – 20% del alumnado de un aula, y suele ser una característica fundamentalmente asociada a los varones (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010). Además, investigaciones recientes han demostrado que la comprensión social (ligada a la TM) va a estar limitada en cierta manera, dado que esta sociabilización positiva no se desarrolla del mismo modo que en el resto del aula.

Una buena TM es muy útil a la hora de desenvolverse en la sociedad, y sobre todo, para ser aceptados por las personas que nos rodean. Evolutivamente, es aceptado que los/las niños/as de entre 3 y 5 años van adquiriendo esta capacidad para predecir y explicar el comportamiento y los sentimientos de los demás en función de la comprensión de sus estados mentales tales como creencias, deseos y/o percepciones sobre la realidad (Astington, 1993; Wellman, 1990, leído en Slaughter, Dennis y Pritchard, 2002). Los niños no adquieren la TM de forma innata, sino la incorporan y ejercitan mediante la interacción con otras personas. Para que este aprendizaje se produzca correctamente, es necesaria la colaboración de un entorno social activo y participativo en actividades socioculturales, así como la orientación de adultos más expertos o de sus iguales (Hay y otros, 2004). Si las personas que orientan este aprendizaje tienen una TM desarrollada, el aprendizaje se producirá más rápido, mientras que si poseen una TM menos competente, el aprendizaje será menos efectivo. Por tanto, un ambiente rico que proporcione las interacciones sociales positivas va a permitir que el niño intente entender la mente de otras personas y adquiera la capacidad de empatizar con ellas y ponerse en su lugar, hecho fundamental para poder sociabilizarte correctamente (Hughes y Leekam, 2004). Por el contrario, no tener en consideración los pensamientos y sentimientos de los demás (falta de TM) perjudicaría una correcta sociabilización, y un niño/a podría pasar a ser socialmente rechazado por sus iguales.

En este sentido, se puede producir un bucle en el que los/las niños/as rechazados se ven atrapados: normalmente estos/as niños/as están solos/las en el contexto escolar, juegan solos/las y no interactúan con nadie en los patios, ya que sus iguales les privan de poder experimentar un trato social. Así, pierden oportunidades para ejercitar y entrenar su TM, es decir, aprender cómo se debe interactuar, qué es lo que al resto de compañeros les molesta, cómo se sienten, etc.

Niveles de TM en distintos tipos sociométricos

Autores como Watson, Nixon y de Capage (1999) apoyan la teoría de que la comprensión de la TM viene muy ligada a los déficits sociales sufridos por los/las niños/as rechazados/as. Concretamente, aunque pocos, algunos investigadores han estudiado el nivel de TM en los/las

niños/as rechazados y otros tipos sociométricos con problemas de socialización en el aula, así como aquellos a los que se les pueda atribuir un mejor manejo de las habilidades socio-emocionales con sus iguales (ej. Líderes o Populares). En la Tabla 1 se ofrece un resumen de los principales estudios sobre los tipos sociométricos “Rechazado” y “Popular”, haciendo especial énfasis en la edad de los participantes y las tareas de TM empleadas. Por un lado, respecto a las tareas de TM, se puede observar que los distintos estudios emplean diversas tareas clásicas para evaluar esta habilidad mentalista tan compleja: tareas de Creencias Falsas de 1er orden y 2º orden, tarea del Engaño, tareas de Emociones, Tarea de Historias Extrañas, o Meteduras de Pata e Historias Morales.

Tabla 1. Estudios que versan sobre Teoría de la Mente (TM) en distintos tipos sociométricos.

Estudio (<i>edad muestra</i>)	Tipo	TAREAS DE TM				
		Engaño	CF	Emociones	Has Extrañas	M. pata / Has Morales
Peterson y Siegal, 2002 (4-5 años)	Popular	-	>	-	-	>
Slaughter y otros, 2002 (4-6 años)	Popular	-	>	-	-	-
Villanueva y otros, 2000 (4-7 años)	Popular	> (chicas)	=	=	=	-
Sutton y otros, 1999 (7-10 años)	Popular “manipulador” (bully)		>	>	>	>
Sutton y otros, 1999 (7-10 años)	Rechazado (víctima)		<	=	<	<
Happé y Frith, 1996 (6-12 años)	Rechazado agresivo / inadaptado		=	-	-	-
Villanueva y otros, 2000 (4-7 años)	Rechazado	=	=	=	< (mentira piadosa; chicos)	-
Slaughter y otros, 2002 (4-6 años)	Rechazado	-	< (lenguaje bajo)	-	-	-
Peterson y Siegal, 2002 (4-5 años)	Rechazado	-	< (sin amistades)	-	-	< (sin amistades)
Banerjee y Watling, 2005 (5-6 años) Banerjee y otros, 2011 (8-9 años)	Rechazados			-	-	<

Nota: > superior a la media; < inferior a la media; = dentro de la media

En relación a cuál es la competencia en dichas tareas de los niños con los tipos sociométricos, la Tabla 1 ofrece información sobre aquellos ubicados en las categorías “rechazado” y “popular”: en primer lugar, por lo que respecta al tipo sociométrico “Rechazado”, en general, la mayoría de estudios coinciden en que presentan una TM inferior a la media. Concretamente, se detectan problemas en tareas de CF, historias extrañas, historias morales y meteduras de pata. Sin embargo, presentan niveles similares a sus iguales no-rechazados en tareas sobre reconocimiento de emociones y de engaño. En segundo lugar, en relación al tipo sociométrico “Popular”, ocurre al contrario que en los/las niños/as rechazados/as, puesto que se observa que tienen una TM superior a la media en la mayoría de las tareas explicadas en párrafos anteriores. Además, un dato muy interesante a destacar del estudio de Villanueva y otros (2000), es cómo el sexo de los alumnos rechazados y populares influye en el desarrollo de algunas habilidades mentalistas. Específicamente, se demuestra que las niñas líderes desempeñaron mejor la tarea de engaño (pero no los niños líderes, que se encontraron en la media), y que los niños rechazados tuvieron especial dificultad con la historia de “mentira piadosa” de las Historias Extrañas (pero no las niñas rechazadas, que se encontraron en la media). La Tabla 1 también incluye un estudio semejante sobre un fenómeno relacionado (aunque distinto) al que aborda el presente trabajo, como es el caso del bullying. Este estudio realizado por Sutton, Smith y Swettenham (1999), proponen que el “acosador” (bully) posee una TM superior que le permite manipular fácilmente al resto y, por el contrario, los/las niños/as “víctimas” de los compañeros/as tenían un nivel más bajo. En este caso, el “acosador” podría considerarse un líder, y la persona “víctima” rechazada.

Por otro lado, trabajos posteriores comienzan a emplear otras tareas novedosas, como aquellas que valoran la capacidad para detectar el humor gráfico. La evaluación de dicha habilidad es considerada como el camino “no verbal” para conocer las habilidades de TM en niños y niñas (Puche-Navarro y Lozano, 2002), ya que TM y humor poseen en común la comprensión de la relación inferencial para hallar una incongruencia. Concretamente, para detectar humor representado gráficamente, Puche-Navarro (2004) define la necesidad de poseer otras habilidades, a parte de la TM, como por ejemplo: ser capaz de detectar la información no explícita ni presente en la viñeta (habilidades de tipo analógico y representacional), o saber elegir la alternativa incongruente frente al resto de alternativas sin atractivo lúdico (donde entrarían en juego habilidades de función ejecutiva y memoria de trabajo para establecer comparaciones, retener información, enfatizar y omitir detalles, etc.). Sin embargo, sumado al hecho de que los trabajos sobre humor gráfico son novedosos, no se conocen hasta el momento estudios que hayan empleado relacionándolas con el estatus social de los niños/as.

Para un docente es de gran utilidad saber la estructura social de los grupos que tiene a su cargo. Sabiendo los datos sociométricos de su aula, puede guiar a los/las niños/as y, por ejemplo, intentar relacionar más a los

sujetos rechazados con líderes para intentar paliar el desnivel jerárquico social. A parte, si se demuestra que el/la rechazado/a tiene de una TM por debajo del nivel que sus compañeros/as, se podría intervenir de manera que se mejore el conocimiento de estos estados mentales donde “flojean” más, para prevenir un posible rechazo escolar. Por todo ello, en el presente estudio se pretende continuar y ampliar la información hallada en los trabajos anteriores, intentando mejorar los siguientes aspectos: a) Edades distintas y control del sexo; b) Ampliación de la cantidad de tareas de TM en la misma muestra y en distintos tipos sociométricos; y c) Estudio de la relación de la TM con las percepciones positivas/negativas acertadas, y las falsas percepciones.

III. Objetivos

En base a las necesidades expuestas, los objetivos del presente estudio se dividen en:

1. Estudiar la TM de manera global en distintos rangos de edad, establecer diferencias entre sexos, y entre tipos sociométricos. En este sentido, se pretende explorar el perfil de TM (replicando algunos de los aspectos ya explorados, y de los tipos “rechazado” y “popular”) con tareas de CF de segundo orden, emociones secundarias, sentido del humor y meteduras de pata.

2. Estudiar el ajuste a la realidad de su socialización de los distintos tipos sociométricos: percepciones acertadas/falsas y nominaciones inesperadas positivas y negativas.

A partir de los objetivos propuestos, y en base a los estudios previos expuestos en la introducción, las hipótesis del presente trabajo experimental son:

-Hipótesis 1. Según el estudio de Villanueva y otros (2000) el sexo está relacionado con la adquisición de la TM, puesto que las niñas líderes desempeñaron mejor algunas tareas mentalistas que los niños líderes, y los niños rechazados obtuvieron menor competencia que las niñas rechazadas en otras. Como en el presente estudio se han empleado un mayor número de tareas de TM, se espera encontrar resultados superiores en niñas que en niños en los distintos tipos sociométricos.

-Hipótesis 2. Según el estudio de Astington (1993) y Wellman (1990), leído en Slaughter y otros (2002), la TM va desarrollándose a medida que el proceso de sociabilización avanza. Por tanto, la edad implica una mejora en las habilidades de TM, y se espera encontrar mejores resultados en los niños/as de cursos superiores dentro de las distintas etapas de Primaria.

-Hipótesis 3. A partir de los estudios resumidos en la Tabla 1, es esperable que un niño rechazado demuestre un nivel de TM inferior que un niño Popular. Del mismo modo, se espera que cuanto menos oportunidades tenga el niño de aplicar y ejercitar su TM, menor sea esta capacidad, y se demuestre el siguiente patrón en función de la competencia observada: Ignorado < Rechazado < Medio < Controvertido < Popular.

-**Hipòtesis 4.** Por último, cuanto menos socializado esté el alumno (tipos ignorados y rechazados), se espera encontrar una percepción de dicha socialización menos ajustada a la realidad.

IV. Material y método

Material

Medidas de relación entre iguales: valores sociométricos de los compañeros/as de aula. Para recoger medidas sociométricas de las dos aulas de Primaria se llevó a cabo el clásico método descrito por Coie y Dodge (1983), que consiste en preguntar a cada alumno/a de clase cuatro preguntas relacionadas con aspectos sociométricos: nominaciones (positivas y negativas) y percepciones (positivas y negativas). Para ello, el alumnado de cada aula cumplimentó un cuestionario respondiendo a las siguientes preguntas:

1. De todas las niñas y niños de tu clase, dime con quién te gusta estar mucho. ¿Por qué? ¿Con qué otros niños o niñas te gusta estar más? ¿Por qué? (Nominaciones Positivas: variable NP)

2. De todos los niños y niñas de tu clase dime con quién no te gusta estar. ¿Por qué? ¿Con qué otros niños o niñas no te gusta estar? ¿Por qué? (Nominaciones Negativas: variable NN)

3. De todas las niñas y niños de tu clase ¿A quién le gusta mucho estar contigo? ¿Por qué? ¿A qué otros niños o niñas les gusta mucho estar contigo? ¿Por qué? (Percepciones Positivas: variable PP)

4. De todas las niñas y niños de tu clase ¿A quién NO le gusta estar contigo? ¿Por qué? ¿A qué otros niños o niñas NO les gusta estar contigo? ¿Por qué? (Percepciones Negativas: variable PN)

Los datos del cuestionario sociométrico se analizaron con el software SOCIOMET (García-Bacete y González-Álvarez, 2010), con la ayuda del grupo Grupo de Investigación de Rechazo Entre Iguales en el Contexto Escolar (GREI) de la Universitat Jaume I. De éste análisis, se obtuvieron dos tipos de datos:

A. *Valores sociométricos:* NP, NN, PPA, PNA y FP. Sus definiciones pueden ser más ampliamente consultadas en el manual de uso SOCIOMET (García-Bacete y González-Álvarez, 2010): a) Nominaciones Positivas (NP): Es el número de veces que un alumno ha sido nominado positivamente por sus compañeros; b) Nominaciones Negativas (NN): Es el número de veces que un alumno ha sido nominado negativamente por sus compañeros; c) Percepciones positivas acertadas (PPA): Es un indicador del nivel de precisión del alumno al identificar o valorar los signos de aceptación o preferencia que emiten sus compañeros y del grado en que se ven cumplidas sus expectativas positivas; d) Percepciones negativas acertadas (PNA): Es un indicador, por una parte, del nivel de precisión del alumno en identificar o valorar los signos de rechazo o exclusión que emiten sus compañeros y, por otra parte, del grado en que se ven cumplidas sus expectativas negativas; e) Falsas percepciones (FP): Se trata de las percepciones emitidas, positivas y negativas, que no coinciden con las

nominaciones recibidas. Es un indicador de expectativas sociales desajustadas o no cumplidas ($FP = PP + PN - PPA - PNA$).

B. Tipos sociométricos: cinco posiciones sociométricas dentro del aula (preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y medios).

Medidas de Teoría de la Mente (TM). Para realizar la evaluación de las habilidades mentalistas se han seleccionado aquellas acordes a primer y segundo ciclo de Primaria.

A. Falsa Creencia de 2º orden (adaptación de Sullivan, Zaitchik y Tager-Flusberg, 1994). Esta tarea pretende evaluar la habilidad de los niños y niñas para representarse creencias de segundo orden. Como en las tareas clásicas de primer orden, se narra una historia, pero en ésta dos personajes son independientemente informados de la nueva localización inesperada de un objeto (chocolate en la mochila). Se consideran de “2º orden” porque incluyen un segundo nivel de recursividad, es decir, una creencia de primer orden más una actitud proposicional de otra persona. Para la evaluación sólo se tendrán en cuenta dos de las preguntas de creencia de segundo orden: *¿Dónde piensa Judit que Sergio irá a buscar la tableta de chocolate?* Realmente, *¿dónde está guardada la tableta de chocolate?* Para evaluar las respuestas, se puntuaron de la siguiente manera: 0 puntos: respuestas incorrectas (cuando la respuesta no es correcta); 1 punto: respuestas parciales (cuando la respuesta es correcta).

B. Historias Extrañas (Happé, 1994). La tarea de Historias Extrañas pretende evaluar la capacidad de comprender las intenciones comunicativas en diferentes situaciones cotidianas. De las 12 historias originales se eligieron dos, la mentira piadosa y la ironía, por estar relacionadas con la socialización entre iguales (Villanueva y otros, 2000). Para evaluar la comprensión de Historias Extrañas se realizaron dos preguntas: a) Pregunta de comprensión: *¿Es cierto lo que dice...?* Con esta pregunta se intenta averiguar si comprenden que la frase no se puede interpretar en el sentido no literal; b) Pregunta mentalista: *Entonces... ¿Por qué... ha dicho eso?* Con esta pregunta se pretende que los/las niños/as justifiquen su pregunta y que sean capaces de comprender el estado mental del según el contexto en el que sucede la historia. Las respuestas se puntuaron de la siguiente manera: 0 puntos: respuestas incorrectas (cuando no denota comprender la verdadera intención del protagonista y/o se queda con el sentido literal); 1 punto: respuestas parciales (cuando se intenta buscar una intencionalidad, pero no es la esperada); 2 puntos: respuestas correctas (cuando se reconocen y explican las intencionalidades correctas del hablante en el contexto)

C. Chistes gráficos. Esta prueba fue diseñada para evaluar el humor gráfico y la actividad representacional de los niños y niñas. Está basada en la adaptación de Andrés y Clemente (2010) sobre el trabajo de Puche-Navarro (2004). En la tarea, hay un total de ocho chistes visuales, divididos en: 1) Chistes hiperbólicos: se caracterizan por el aumento desmesurado de algún elemento del dibujo; 2) Chistes mentalistas: se caracterizan porque la discrepancia “humorística” se encuentra en el pensamiento de los protagonistas; 3) Chistes de sustitución: algún elemento central (del

objeto o protagonista) no está en concordancia con el resto (ej. Atribución de características humanas a animales); 4) Chistes complejos: cuentan dos o más transgresiones conjuntamente. Cada chiste visual estaba compuesto por tres viñetas: 1) Imagen lúdica; 2) Imagen sin atractivo lúdico; y 3) Imagen sin atractivo lúdico añadiendo un elemento distractor. Después de presentarse las tres opciones a la vez, el sujeto debe responder a la pregunta: *¿Cuál de las tres te parece más graciosa?* (identificación).

D. Comprensión de emociones secundarias. Se administró una tarea de reconocimiento de emociones secundarias basada en estudios anteriores (Andrés y Clemente, 2010), en la que se valoró la comprensión de un total de siete emociones de acuerdo a la edad de la muestra: vergüenza, culpa, preocupación, orgullo, aburrimiento, celos/envidia y duda. Además, cada emoción se evaluó a través de dos modalidades: a) Expresión verbal (expresar cómo se siente el protagonista de la historia mediante palabras). Los participantes deben decidir cómo se siente el protagonista. Para ello, a continuación de la historia se pregunta: *¿Cómo se siente X?* ; b) Identificación visual (señalar la expresión facial correspondiente). Los niños y niñas deben de identificar la cara más adecuada (entre 6 opciones) según la emoción que quiere transmitir con la ayuda de la narración y la ilustración. En este apartado también se les preguntó cómo se siente el niño: *¿Cómo se siente X?*. La tarea se valoró de la siguiente manera: 0 puntos, si la emoción no era la correcta; 1 puntos si la emoción era la correcta.

E. Meteduras de pata. Esta tarea evalúa la capacidad de reconocer cuando un emisor dice algo sin mala intención, pero impacta negativamente en las emociones del interlocutor (Baron-Cohen y otros, 1999). Se emplearon dos situaciones en las que los participantes debían reconocer quién ha dicho algo que no debía, qué es lo que ha dicho que no debía haber dicho, y cómo ha hecho sentir a la otra persona. Estas iban combinadas con una ilustración en la que se mostraba lo que sucedía. A continuación, el sujeto debe identificar si se ha producido o no una metedura de pata y explicar en qué consiste contestando a siete preguntas (3 control de comprensión de la historia, y 4 sobre la metedura de pata). Para el estudio, sólo se tuvieron en cuenta cuatro implicadas en la metedura de pata: 1) *¿Quién ha dicho alguna cosa que no debería haber dicho?*; 2) *¿Qué ha dicho que no debería haber dicho?*; 3) *¿Quería _ hacer sentir mal a _?*; 4) *¿Cómo se sintió _ (la persona afectada)?*.

En cuanto a la puntuación, las respuestas de los/las niños/as en la tarea se valoraron de la siguiente manera: 0 puntos: por cada respuesta no correcta; 1 punto: por cada respuesta correcta.

Método

Muestra. En este estudio participaron un total de 47 niño/as entre 7 y 10 años. Todos los/las niños/as pertenecían a un centro escolar público de un pueblo de la provincia de Castellón. El alumnado pertenecía a dos clases y etapas diferentes: 25 de ellos/ellas son de 2º de primaria, Primera etapa



(de 7 a 8 años, 14 chicos y 11 chicas), y 22 son de 4º de primaria, Segunda Etapa (9 a 10 años, 10 chicos y 12 chicas).

Procedimiento. Para realizar el presente trabajo de modo empírico, se solicitaron las autorizaciones necesarias en el centro. En cuanto a la administración de las pruebas, se realizaron en dos días. Primero se completó el cuestionario del estudio sociométrico. Se efectuó en cada aula (2º y 4º de Primaria) de manera colectiva en una sola sesión de 60 minutos. En las dos aulas se siguió el mismo procedimiento: se explicó la prueba de forma oral y, para asegurar la sinceridad de los participantes en sus respuestas. Una vez las dos clases habían realizado el cuestionario sociométrico, se procedió a evaluar la TM. Para garantizar que el alumnado entendía las instrucciones, cada clase se dividió en dos pequeños grupos (entre 11 y 13 personas). Se les proporcionó un dossier a cada uno/a con las pruebas mencionadas en el apartado anterior para evaluar sus habilidades de TM. Finalmente, se procedió a leer los enunciados y formular las preguntas oportunas para la realización de cada prueba. A estos enunciados se les acompañaba de unas ilustraciones proyectadas en una pizarra digital.

Tanto en el sociograma como en el test para evaluar la TM, se separaron los pupitres de manera que ninguno pudiera ver lo que contestaba el compañero/a para que fuese una actividad completamente individual y evitar lo máximo posible cualquier tipo de coacción entre ellos.

Tabla 2. Resumen de las tareas e instrumentos empleados en el estudio, y rangos de puntuación de cada una de ellas.

Área	Medidas	Tareas/instrumentos	Variables y rango
Medidas sociales	Cuestionario Sociométrico	Cuestionario y SOCIOMET	VALORES: NP, NN, PPA, PPN, FP. TIPOS: Preferido, ignorado, controvertido, medio y rechazado.
Medidas de TM	Creencia Falsa de 2º orden	Tarea de los hermanos	Rango: 0 -2
	Intenciones comunicativas	Has Extrañas: ironía y mentira piadosa	Rango: 0- 4
	Humor gráfico	Tarea de chistes gráficos (8 láminas)	Rango: 0 - 8
	Comprensión emocional	Tarea de emociones secundarias (verbal / visual)	Rango: 0 – 14 - CE verbal: 0 -7 - CE visual: 0-7
	Meteduras de pata	Tarea del pastel de manzana, y Tarea del Avión (2)	Rango: 0 - 8
SUMA TOTAL TM			Rango: 0 - 36

V. Resultados

Los datos se analizaron Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología de la UJI con ayuda del grupo GREI.

Estudio de la TM en función de la edad, sexo y tipo sociométrico.

Si se hace una comparación por sexo (Tabla 3), se observa en general que los chicos tienen una mejor TM tanto en el total como si se comparan las diferentes tareas de manera individualizada. Si se concreta a nivel de aula, se observa que las chicas tienen una mejor puntuación en la tarea de CF de segundo orden y en la tarea de emociones verbales y visuales, pero sólo en la clase de cuarto de primaria. En el aula de segundo, en la tarea de CF de segundo orden tienen la misma puntuación que los chicos. Y por lo que respecta al resto de habilidades de TM, en todas son superior los niños a las niñas. Es más, si se comparan directamente el total de las habilidades de la TM, tanto si los resultados se dividen por aulas o se comparan en conjunto, los niños siempre están por encima que las niñas.



Tabla 3. Comparación entre chicas y chicos según sexo y curso

	Emociones Secundarias	Historias Extrañas	Chistes gráficos	Meteduras de pata	CF segundo orden	Total TM
<i>Chicos 2ºP</i>	5,38	2,54	4,92	6,69	1,38	20,92
<i>Chicas 2ºP</i>	4,42	2,5	4,25	6,58	1,25	19,00
<i>Chicos 4ºP</i>	5,7	3,3	6,7	7,3	1,4	24,40
<i>Chicas 4ºP</i>	5,92	3	6,25	6,92	1,25	23,33
<i>Total Chicos</i>	11,08	5,84	11,62	13,99	2,78	45,32
<i>Total Chicas</i>	10,34	5,5	10,5	13,5	2,5	42,33

Si nos centramos en la edad los niños/as (Tabla 5), se observa que los niños de cuarto tienen mejor puntuación en todas las tareas excepto en la de CF de segundo orden, que tienen la misma.

En la Figura 1 se observa que los niños populares son los que han obtenido mejores resultados en las tareas de la TM seguidos de los medios y los que peor puntuación ha obtenido ha sido el ignorado seguido del rechazado.

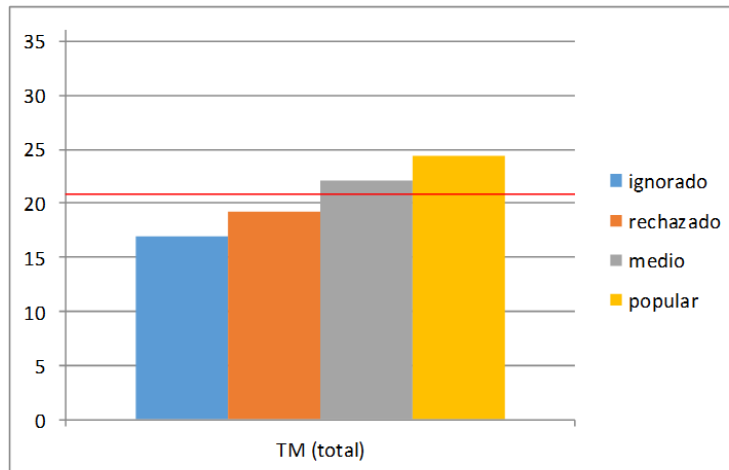


Figura 1. Relación entre Total de TM y los distintos Tipos Sociométricos

Al compararla la TM en función del tipo sociométrico (Tabla 4) de los alumnos los resultados son los siguientes: se observa una mayor competencia en todas las tareas de TM según el tipo sociométrico, siguiendo el patrón ignorado < rechazado < medio < popular. No se contempla el tipo “controvertido”, puesto que en los datos del estudio no aparece ningún sujeto con esta condición.

Tabla 4. Relación entre chicos y chicas de los diferentes Tipos Sociométricos comparados con las medias de cada tarea.

	Emociones Secundarias			Historias Extrañas			Chistes gráficos			Meteduras de pata			CF segundo orden			Suma TM		
	O	A	T	O	A	T	O	A	T	O	A	T	O	A	T	O	A	T
<i>Ignorado</i>	2	2	2	3	2	2,5	5	5	5	8	5	6,5	1	1	1	19	15	17
<i>Rechazado</i>	5,5	4,3	4,8	1,3	1,5	1,4	6,3	5,5	6	5	7	5,8	1,3	1	1,2	18,3	20,5	19,2
<i>Medio</i>	5,8	5,2	5,5	3,2	2,8	3	5,7	5,1	5,4	7,1	6,7	6,9	1,3	1,2	1,3	23,2	21,1	22,1
<i>Popular</i>	6	6	6	2,7	3,5	3	5,3	6,5	5,8	7,7	7,5	7,6	2	2	2	23,7	25,5	24,4
<i>Promedio (dt)</i>	5,3 (2,1)			2,8 (1,2)			5,5 (1,6)			6,9 (1,6)			1,3 (0,7)			21,8 (4,6)		

Nota: Chicos = O; Chicas = A; Total (chicos + chicas) = T

A continuación, y dada la relevancia en las hipótesis del presente estudio, se procede a mostrar los datos de TM, comparando los tipos sociométricos en función del sexo. Tipo Ignorado/a: los niños ignorados tienen una mejor TM que las niñas ignoradas, sobre todo en las tareas de Metedura de pata e Historias Extrañas. En el resto, se ha obtenido el mismo valor. Y por lo que respecta al tipo Ignorado en conjunto entre chicas y chicos, la TM que muestran es inferior a la media respecto al resto de tipos. Tipo Rechazado/a: si se compara directamente las niñas con los niños de su mismo tipo, las niñas rechazadas tienen una mejor TM respecto a los niños rechazados, superándolos en todas las tareas menos en los chistes gráficos y la creencia de segundo orden. Los chicos tienen un nivel por debajo de la media en Historias Extrañas. Si se compara como un conjunto (chicas y chicos juntos). Tipo Medio/a: los chicos con el tipo sociométrico medios han obtenido mayor puntuación en todas las tareas, que las chicas con el tipo “medio”. Tipo Popular: las chicas obtienen una mejor TM, superando a los chicos en las tareas de Historias Extrañas y los Chistes gráficos. Concretamente, han obtenido la misma puntuación en la tareas de emociones secundarias y de CF de segundo orden, mientras en el la tarea de Meteduras de pata han sido los chicos los que han sacado mejor puntuación.

Percepciones positivas y negativas acertadas en función del tipo sociométrico.

Como se observa en la Figura 2, los niños y niñas ignorados/as conforman el tipo sociométrico con menos percepciones positivas acertadas (PPA), seguidos de los rechazados y los medios. Por el contrario, los populares son más acertados en dicha percepción. Respecto a las percepciones negativas acertadas (PNA), se observa que en este caso, son los alumnos rechazados los que obtienen una puntuación más alta que el resto de tipos, siguiéndoles los medios, después los ignorados y por último los populares. Finalmente, en relación a las falsas percepciones (FP), los alumnos ignorados son con gran diferencia el grupo de niños que más falsas percepciones demuestran tener. El resto de tipos, manifiestan una cantidad de falsas percepciones más baja, y más o menos semejante. Por tanto, los sujetos ignorados son aquellos una mayor falsa expectativa de su socialización, puesto que son menos nominados de lo que esperan.

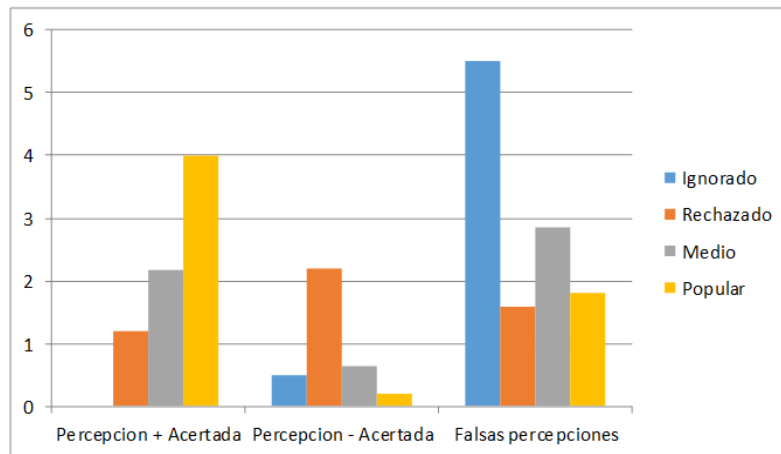


Figura 2. Relación entre Tipo Sociométrico y las diferentes percepciones.

VI. Conclusiones

En el presente trabajo experimental se pretendía estudiar la TM de manera comprensiva en distintas categorías de socialización entre iguales, teniendo en cuenta aspectos como el sexo y la edad de los alumnos, así como ampliar la información de estudios anteriores con medidas mentalistas como emociones secundarias o sentido del humor. Además, se pretendía analizar el ajuste a la realidad de su socialización. Para ello, se establecieron una serie de hipótesis, que los datos han permitido verificar.

En primer lugar, la primera hipótesis apostaba por encontrar un perfil superior en TM en las niñas respecto a los niños, independientemente de cuál fuera su tipo sociométrico. Los resultados del trabajo han corroborado parte de esta hipótesis. A nivel general, ambos grupos (chicas y chicos) han demostrado un nivel medio de TM semejante, ligeramente superior en el caso de los chicos. Si se observa esta diferencia en la ejecución para cada tipo sociométrico, solamente se encuentran diferencias para los tipos rechazado/a y popular, siendo las chicas rechazadas y populares, ligeramente superiores en su TM a los chicos rechazados y populares, respectivamente. Este dato confirma y está de acuerdo con el estudio de Villanueva y otros (2000). Sin embargo, esta hipótesis no se cumplió para la categoría ignorado y medio, puesto que fueron aquí las niñas ignoradas y medias las que demostraron menor competencia en TM que los niños ignorados y medios, respectivamente.

En segundo lugar, atendiendo a las diferencias en la competencia mentalista esperable en función de la edad de los niños y niñas (primer ciclo vs segundo ciclo de primaria), se confirma que en efecto, la edad es un factor condicionante en la adquisición de la TM. Así, el alumnado de segundo ciclo de primaria demostró un nivel superior tanto en la variable de TM global, como en las distintas tareas por separado. Por tanto, se confirma que el desarrollo de la TM depende principalmente de un proceso

de sociabilización rico entre iguales tal y como se demostraba en trabajos anteriores (Astington, 1993; Wellman, 1990, leído en Slaughter, V., Dennis, M. J., y Pritchard, 2002). Así, contra más edad, más oportunidades de entrenamiento social han tenido, y, los niños mayores son los que mejor nivel de TM tienen.

En tercer lugar, se esperaba encontrar diferencias entre las habilidades de TM entre los niños con distintos tipos sociométricos, constituyendo la hipótesis más relevante en este estudio. En la Tabla 5 se ofrece, a modo resumido e intentando completar la información de la Tabla 1 del apartado de la introducción, en qué tareas de TM ha obtenido niveles significativos (por encima o por debajo de la media \pm una desviación típica) cada tipo sociométrico. Cabe comentar que, posiblemente, con un aumento de la muestra, los resultados podrían haber aflorado más diferencias entre tipos en la mayoría de tareas.

Tabla 5. Resumen de los resultados del estudio sobre TM en distintos tipos sociométricos.

	Emociones visual y verbal	Historias Extrañas	Chistes gráficos	Meteduras de pata	CF segundo orden	Suma TM
<i>Ignorado</i>	< media	= media	= media	= media	= media	< media
<i>Rechazado</i>	= media	= media	= media	= media	= media	= media
<i>Medio</i>	= media	= media	= media	= media	= media	= media
<i>Popular</i>	= media	= media	= media	> media	= media	= media

En este sentido, en el presente estudio se demuestra que el alumnado “popular” tiene una mayor competencia en la globalidad de las tareas de TM administradas, de acuerdo con estudios los Slaughter y otros (2002), aunque su puntuación no superó una desviación típica por encima de la media. No obstante, sí muestran una habilidad significativa por encima de la media en la tarea de Meteduras de Pata. El control de esta habilidad, supone que tendrán mejor apreciación de lo que puede molestar o herir a sus compañeros, por tanto, es coherente que los populares reciban más nominaciones positivas puesto que saben cómo deben de tratar a otro igual. En el caso de los niños “ignorados”, los datos del presente trabajo complementan a groso modo la visión de los estudios anteriores que habían prestado especial atención al tipo rechazado o popular. Concretamente, el dato más relevante del análisis llevado a cabo es que los alumnos ignorados presentaron una clara inferioridad al resto del alumnado en lo que a adquisición de TM se refiere. Es destacable que presentaron niveles muy por debajo de la media incluso en la tarea emocional. Así, con los resultados del presente estudio se amplían los estudios de Slaughter y otros (2002) o Peterson y Siegal (2002) poniendo

en evidencia que son los sujetos Ignorados, y no especialmente los Rechazados, los que están por debajo de la media en la TM.

Una posible explicación a este hecho podría ser que el niño que es rechazado dispone de más oportunidades de sociabilizarse, ya sea positiva o negativamente, y de aprender de los errores de dichas interacciones a lo largo de su socialización. En este sentido, podrá pasar tiempo pensando en las consecuencias de sus actos, cómo se sienten sus compañeros o qué piensan de él. Sin embargo, el niño que es ignorado u olvidado, no interacciona (para bien ni para mal) con el resto del grupo, simplemente no se acuerdan del él/ella. Probablemente juegue solo, no interactúe con sus iguales en clase, en el patio ni en actividades de grupo, y en consecuencia, pierde oportunidades para practicar sus habilidades mentalistas, les cueste predecir por qué hacen/dicen unas cosas u otras; etc.

Finalmente, se pretendía averiguar si las percepciones que el alumnado tiene de su estatus en el aula son más o menos acertadas y ajustadas a la realidad en función del tipo sociométrico al que pertenecen. Se han sacado conclusiones muy interesantes y novedosas respecto a los estudios vistos anteriormente sobre todo en relación a las falsas percepciones y las nominaciones inesperadas tanto positivas como negativas. Por un lado, respecto las falsas percepciones, se ha observado que son los niños ignorados los que más falsas expectativas sobre su propia socialización tienen en comparación al resto de grupos. Parece que estos niños creen que sus compañeros les eligen (bien de forma positiva o bien de forma negativa), pero en realidad no es así, por tanto todas las expectativas que tiene son erróneas o falsas. Por otro lado, otro dato a destacar es el patrón observado en las nominaciones inesperadas: los niños rechazados esperan obtener menos nominaciones negativas de las que reciben (coherente con su estatus de rechazo dentro de su aula) y los populares menos positivas de las que reciben (coherente con su estatus de popularidad en el aula). Parece que el sujeto que es rechazado tiene una expectativa de la realidad más distorsionada, puesto que parece no ser consciente de que los demás no quieren estar con él. Y, espera que haya algunos compañeros de aula quiera estar con él/ella, no espera que sean tantos. Contrariamente, el alumnado popular, como es esperable, recibe una cantidad de nominaciones inesperadas positivas mucho más elevada de la esperada, puesto que seguramente sea consciente de que es querido por unos cuantos alumnos del aula, lo más probable es que no perciba que es la mayoría quiere estar con él.

Llegado a este punto, se puede afirmar que los objetivos de esta investigación se han cumplido. Por una parte se ha investigado sobre la TM de manera comprensiva teniendo en cuenta factores como la edad, el sexo y los tipos sociométricos de los alumnos. Todas estas variables han sido de gran utilidad para entender mejor las habilidades mentalistas del alumnado de Primaria y, por otra parte, para poder ampliar parte de la información de estudios previos. El uso de las variables sociométricas (nominaciones y percepciones) ha sido muy importante para poder

conocer la visión de la realidad que tienen los distintos alumnos de ellos mismos respecto a sus compañeros. Sin embargo, en esta investigación no se ha trabajado de manera individual, sino que los niños han sido agrupados por tipo sociométrico para estudiar si se cumplía el patrón ignorado<rechazado<medio<popular.

En estudios anteriores ya se habían evidenciado ciertos sesgos y dificultades para los niños rechazados en el desarrollo de su TM y, en este sentido, el presente estudio aporta evidencias sobre la TM de los niños ignorados. Así, se demuestra que el niño ignorado, que carece del proceso de sociabilización tanto negativo como positivo, está en riesgo de no desarrollar tan rápidamente como sus iguales sus habilidades mentalistas. Con este dato, se barajan posibles puntos de vista acerca de la construcción social de la TM: ¿realmente es la TM la que conlleva que un niño/a tenga un tipo sociométrico determinado o, por el contrario, es el impacto social del niño en el grupo el que conlleva un mejor o peor desarrollo de las habilidades mentalistas? Futuras investigaciones podrían intentar seguir desvelando dicha incógnita.

El rechazo escolar, como ya se ha comentado a lo largo del artículo, es un gran problema al que cada vez se le está haciendo más hincapié. En el aula, el/la niño/a puede verse excluido/a entre sus iguales o compañeros, e incluso puede llegar a influir en la actitud del profesorado (García-Bacete, Sureda y Monjas (2010). Estos/as niños/as representan rasgos generales como un escaso nivel de actividad social, una menor autoestima, disfrutan menos de las actividades de clase, se muestran insatisfechos con las relaciones de profesores y compañeros y con las normas de clase, etc. (ver revisión en García-Bacete y otros, 2010). Este problema puede tener graves consecuencias en el futuro tanto académico como social en el niño/a, y por ello resulta esencial su detección temprana para dar una respuesta de intervención que intente paliar este fenómeno lo antes posible.

En este sentido, una posible intervención temprana podría consistir en prevenir o disminuir el porcentaje de rechazo escolar entre iguales a partir de la mejora sus habilidades mentalistas. Concretamente, y en relación al diseño de dicha intervención, se podría intentar mejorar las habilidades mentalistas en los alumnos/as mediante actividades en las que intervengan ellos y sean los propios protagonistas. Unas pequeñas representaciones teatrales, por ejemplo, en el que tengan que trabajar distintos personajes, representar distintas emociones y ponerse en el papel tanto de su propio personaje como del resto que intervienen en la historia. Además, para mejorar la preferencia e impacto social en el aula, se podría hacer intervenciones enfatizando la cooperación entre iguales, ya sea mediante trabajos, actividades o tutorías.

Últimamente, cabe mencionar que sería idóneo como líneas de futuro continuar esta investigación haciendo un seguimiento de los mismos niños a través de la etapa de Primaria, es decir, hacer un diseño longitudinal. Podría mantenerse el mismo método y así determinar si los tipos sociométricos que se han dado en las dos aulas se mantienen, se acentúan o han cambiado; así como si el desarrollo de la TM sigue evolucionando

acorde con los resultados obtenidos, o, transcurridos los años, los niveles de los niños ignorados, por ejemplo, mejoran o disminuyen.



VII. Bibliografia

ANDRÉS-ROQUETA, C., CLEMENTE-ESTEVAN, R.A., CUERVO-GÓMEZ, K., Y GÓRRIZ-PLUMED, A. (2009). << ¿Necesita Superman alas para volar? Comprensión del humor gráfico en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje.>> *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 257-266.

ASHER, S. R., Y WHEELER, V. A. (1985). << Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status.>> *Journal of consulting and clinical psychology*, 53(4), 500.

BARON-COHEN S, O'RIORDAN M, STONE V, JONES R, PLAISTED K. <<Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism>>, *J Autism Dev Disord* 1999a; 29: 407–18.

COIE, J. D., Y DODGE, K. A. (1983). << Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study>>, *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261–282.

GARCÍA BACETE, F. J., SUREDA GARCÍA, I., Y MONJAS CASARES, M. I. (2010). << El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general>>, *Anales de psicología*, 26(1), 123-136.

GARCÍA-BACETE, F. J., Y GONZÁLEZ-ÁLVAREZ, J. (2010). *Evaluación de la competencia social entre iguales*. TEA Ediciones, Madrid.

HAY, D. F., PAYNE, A., Y CHADWICK, A. (2004). <<Peer relations in childhood>>, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.

HUGHES, C., Y LEEKAM, S. (2004). <<What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development>>, *Social Development*, 13(4), 590-619.

PERNER, J., Y WIMMER, H. (1985). <<John thinks that Mary thinks that: attribution of second order beliefs by 5-year-old to 10-year-old children>>, *J Exp Child Psychol*, 39, 437–71.

PUCHE NAVARRO, R. Y LOZANO, H. (2002). *El Sentido del humor en el niño*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.

PUCHE-NAVARRO, R. (2004). <<Graphic jokes and children's mind: An unusual way to approach children's representational activity>>, *Scandinavian Journal of Psychology* 45 (4), 343–355.

ROQUETA, C. A., Y ESTEVAN, R. A. C. (2010). <<Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas>>, *Psicothema*, 22(4).

SLAUGHTER, V., DENNIS, M. J., Y PRITCHARD, M. (2002). <<Theory of mind and peer acceptance in preschool children>>, *British Journal of Developmental Psychology*, 20(4), 545-564.

SULLIVAN, K., ZAITCHIK, D., Y TAGER-FLUSBERG, H. (1994). <<Preschoolers can attribute second-order beliefs>>, *Developmental Psychology*, 30(3), 395.

VILLANUEVA, L. V., CLEMENTE, R. A., Y GARCÍA-BACETE, F. J. (2000). <<Theory of mind and peer rejection at school>>, *Social Development*, 9(3), 271-283.

La Didáctica de las Ciencias Experimentales en el Grado en Maestro/a de Educación Primaria

Jaime Nácher-Mestre
nacher@uji.es

Lidón Monferrer Sales
lidon.monferrer@uji.es

I. Resumen

298



Los estudios universitarios se consideran una etapa educativa avanzada que requiere una implicación relevante del estudiante y del profesorado. Concretamente en el Grado en Maestro/a de Educación Primaria se proporcionan conocimientos, actitudes y habilidades para que los futuros maestros/as sean autónomos y eficaces en la escuela. En general, aquellos cursos y/o asignaturas con base teórica o no directamente aplicada generan apatía en el estudiante y en este sentido, la Didáctica de las Ciencias Experimentales es comúnmente percibida como demasiado formal, abstracta y su puesta en práctica no despierta interés en el alumnado.

A finales del curso 2013/14 se realizó un estudio sobre el alumnado de 2º curso para cuantificar el interés por la Didáctica de las Ciencias y su capacidad para enseñar y promocionar las Ciencias en la escuela. Los resultados mostraron que los alumnos carecen de cierto perfil científico pues llevan muchos años sin cursar Ciencias. De esta forma resulta poco probable su futura implicación en Ciencia y su promoción en la escuela. El interés por la Ciencia desde el inicio hasta el final del curso mejoraba sensiblemente pero aun así, la valoración final es inferior a la esperada. Por último, conviene destacar que aproximadamente el 30% del alumnado encuestado no se siente capacitado para enseñar Ciencias en la escuela.

Para mejorar la percepción de la Ciencia se proponen una serie de propuestas entre las que destacan una mayor interacción profesor/alumno para desarrollar actividades docentes en el aula escolar. Paralelamente se plantea que el docente universitario se implique en cursos de formación del profesorado para mejorar la transferencia de conocimiento. También se tratará de mejorar la interacción Ciencia-Tecnología-Sociedad con el fin de promocionar la Ciencia en la vida real y que esta situación sea interpretable por los estudiantes. Por último, promocionar la investigación en Didáctica de las Ciencias y aportar una visión crítica serían también pilares básicos sobre los que mejorar la docencia y despertar el interés de la Ciencia en los alumnos.

Palabras clave: Ciencias experimentales, Didáctica, Grado en Educación Primaria, Maestro/a, Escuela, Ciencia-Tecnología-Sociedad, Investigación.

II. Introducción

La importancia de adquirir conocimiento relacionado con la Ciencia debería estar fuera de toda discrepancia. Pensar que la sociedad puede mantenerse alejada de disciplinas que explican procesos naturales que nos envuelven y rodean es totalmente erróneo. La sociedad se ha desarrollado gracias a disciplinas científicas como la química, física, biología, farmacia, etc. y sin ellas, la sociedad carecería de avance, de evolución (FECYT, 2013:17).

Estas premisas que deberían ser palpables en la sociedad no lo son tanto en diferentes niveles de la educación contemporánea. A pesar de que datos públicos reflejan que el interés por la Ciencia y la Tecnología crece un 19% desde 2010 (FECYT, 2012:3), otras tendencias apuntan el descenso de alumnos en estudios de Ciencia y Tecnología en Educación Secundaria y Bachillerato además de observarse que el número de estudiantes en los primeros cursos universitarios de las ramas experimentales y técnicas ha descendido en los últimos diez años (FECYT, 2013:30; Hernández Armenteros, 2010).

Existen diferentes planteamientos sobre el deterioro de las actitudes relacionadas con la Ciencia a medida que crece la edad de los estudiantes. Los alumnos manifiestan una percepción de las carreras científicas como aquellas que contienen clases poco atractivas y de elevada dificultad. Paralelamente, entre los jóvenes también hay bajas perspectivas laborales y de salario (FECYT, 2013:31).

El alumnado de Grado en Maestro/a de Educación Primaria no representa una excepción al rechazo por las Ciencias. En las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Experimentales muchos alumnos presentan carencias conceptuales que dificultan la posibilidad de capacitarse como futuros docentes y primeros promotores de la Ciencia en la escuela. El perfil de estudiante matriculado en el Grado en Maestro/a de Educación Primaria es muy diverso y se pueden encontrar alumnos de diferentes edades, procedencias, estudios previos, expectativas de presente y de futuro, etc. (Camina Durántez y Salvador Pérez, 2007). Todo este compendio de características hacen que la actividad docente universitaria sea compleja. El docente universitario deberá desarrollar capacidades para poder atender tanta variedad de necesidades dentro de un modelo de enseñanza con grupos de alrededor de 90 estudiantes por clase.

A nivel escolar, muchos maestros/as carecen de un conocimiento básico de Ciencia elemental apropiada para los niños de esa edad. Esta situación es una de las mayores dificultades para mejorar la docencia en Ciencia en Educación Primaria (Cortés Gracia, 2012; Pujol, 2008).

La actividad del docente de Didáctica de las Ciencias Experimentales es vital para trasladar a los futuros maestros/as propuestas para contrarrestar la ausencia de un gran interés y promoción de la Ciencia en Educación Primaria. El docente universitario tiene que saber diseñar y proporcionar una construcción colaborativa que de respuesta a tantos interrogantes que le aparecen al estudiante de Grado (Cañal, 2007). Es urgente cambiar el modelo conceptual y teórico no directamente aplicado por una modalidad en la que el docente universitario deberá saber enseñar Ciencias, enseñar a integrarlas en el grupo de escolares y que éstas sean dinámicas en los centros escolares (Pujol, 2008). Sólo así, se completará el deseo de saber y de comprender que tienen los maestros/as acerca de cómo enseñar Ciencia a los escolares.

En el presente trabajo se muestran los resultados procedentes de un estudio sobre la percepción de la Didáctica de las Ciencias Experimentales en alumnos/as de Grado en Maestro/a de Educación Primaria. A partir de

su discusión se realizan propuestas a llevar a cabo con el fin de mejorar la percepción de la Ciencia en los alumnos, futuros maestros/as y primeros promotores de la Ciencia a nivel educativo.

III. Objetivos

Los objetivos principales planteados en el presente trabajo son cuantificar el interés por la Didáctica de las Ciencias Experimentales y la predisposición para enseñar Ciencias de los alumnos del Grado en Maestro/a de Educación Primaria. Asimismo, se plantean propuestas que ayuden a mejorar la percepción y promoción de la Ciencia en los futuros maestros/as.

IV. Material y métodos

El estudio sobre la percepción actual de la Didáctica de las Ciencias Experimentales se ha llevado a cabo en alumnos de 2º curso que acababan de cursar las asignaturas de Didáctica de la Física y Química y Didáctica de las Ciencias Naturales, del Grado en Maestro/a de Educación Primaria de la Universidad Jaume I (Castellón, España). El estudio se llevó a cabo mediante la realización de un cuestionario anónimo de respuesta corta y directa (Anexo I).

Se trata de un cuestionario en el que destacan, entre otras, preguntas sobre la modalidad de ingreso en la Universidad, cuál ha sido la primera opción de carrera universitaria, cuantos años hace que se cursaron asignaturas de Ciencias por última vez y finalmente, si el alumno/a de grado, futuro maestro/a, fomentaría el conocimiento e interés científico y si se siente capacitado para ello. El cuestionario se llevó a cabo al final del curso 2013/14, concretamente el 26 de mayo de 2014.

V. Resultados y discusión

5.1 Percepción actual de los estudiantes universitarios hacia la Didáctica de las Ciencias Experimentales

El presente trabajo no ha llevado a resultados muy satisfactorios desde el punto de vista de la promoción de la Ciencia. Los resultados obtenidos están en concordancia con la tendencia observada en años anteriores por Vázquez y Manassero (2008). Los resultados del estudio realizado pueden consultarse en la Tabla 1.



Tabla 1. Cuestionario sobre la percepción actual de los alumnos sobre las Ciencias Experimentales y su Didáctica. Resultados.

Didáctica de las Ciencias Experimentales	
Promoción de la Ciencia en la Escuela	
	(n=70)
Edad	20,71
Lugar de nacimiento	-
Nº veces matriculado/a	1,03
1. ¿En qué localidad has cursado el Bachillerato o Formación Profesional?	-
2. ¿Has hecho la Selectividad? SI/NO, ¿Qué nota has obtenido sobre 10?	84% (SI); 7,00
3. ¿Fue el Grado en Maestro/a de Educación Primaria tu primera opción? SI/NO	24,25 % (NO)
4. ¿Por qué motivo has decidido estudiar esta carrera?	-
5. ¿Cuántos años hace que estudiaste alguna asignatura de Ciencias?	4,12
6. ¿Qué interés tenía por la Didáctica en Ciencias al inicio de esta asignatura? Pon nota	5,94
7. ¿Qué interés tienes por la Didáctica en Ciencias al finalizar esta asignatura? Pon nota	6,58
8. ¿Fomentarías el conocimiento e interés científico cuando seas maestro/educador?	98,48 (SI)
9. ¿Te sientes capacitado para fomentar la Ciencia en los escolares? SI/NO	28,79 (NO)
10. Introduce cualquier comentario anónimo sobre cómo incentivar el interés por la Ciencia y su didáctica en los futuros maestros:	-

Las preguntas 1, 4 y 10 (Tabla 1) tienen una gran variabilidad de respuestas y no han sido incluidas en la tabla. Cabe destacar que las respuestas van dirigidas en la misma línea que proponían Camina Durántez y Salvador Pérez (2007) sobre un perfil de estudiante muy heterogéneo, que puede llegar a comprometer la labor del docente universitario. Se trata de estudiantes que proceden de localidades geográficas diferentes, principalmente a nivel provincial y autonómico. Las principales motivaciones apuntadas por los alumnos/as para matricularse en el Grado han sido su aprecio por los niños pequeños y vocación docente. Respecto a la pregunta 10 (Tabla 1), aproximadamente un 65% del alumno encuestado ha incluido algún comentario que hace que esta pregunta haya sido muy positiva pues, en general, se remarcan aspectos que no han gustado al alumnado y que emplazan a posibles mejoras. Cabe destacar que los comentarios van relacionados con la demanda de mayor carga práctica experimental que pueda ser aplicable posteriormente en la escuela. También se demanda eliminar las clases magistrales basadas en aprendizaje conceptual proponiendo el uso de metodologías atractivas para la Didáctica de la Ciencia.

Los resultados procedentes de las preguntas con respuesta numérica se discuten a continuación. En primer lugar, la edad de comienzo del 2º curso de la carrera se esperaba que fuera ligeramente superior a 19 años. Esta edad es la correspondiente a estudiantes en condiciones normales (procedentes de Bachillerato y sin haber perdido ningún curso). La media de edad de los estudiantes encuestados fue sensiblemente superior a lo esperado (20.71 años). Se han revisado resultados paralelos a este estudio, realizados en la misma Universidad (información no publicada), que muestran que esta cifra podría verse incrementada considerando los cursos de la tarde en el que están matriculados muchos alumnos que accedieron a la Universidad mediante pruebas de acceso a mayores de 25 años. Ésta también puede ser la causa de que un 16% de los alumnos encuestados no accedieran a la Universidad mediante Selectividad frente al 84% que sí que accedieron mediante Selectividad (nota media de acceso de 7 sobre 10, pregunta 2, Tabla 1). Esta dispersión de edades entre el alumnado también ha sido reflejada previamente en otros estudios que muestran gran variedad de experiencias y motivaciones en el alumnado previas al acceso a los estudios universitarios (Camina Durántez y Salvador Pérez, 2007).

Más de un 75 % de los alumnos encuestados seleccionaron el Grado en Maestro/a de Primaria como primera opción (pregunta 3, Tabla 1). Como se ha comentado anteriormente, hay un gran porcentaje de alumnos que presentan pasión por los niños y además sienten la vocación docente. Igualmente, esta carrera puede ser una prioridad en muchos estudiantes debido a la prosperidad laboral que han tenido promociones anteriores durante años. También se considera una carrera concebida como “asequible” para personas jóvenes y más adultas que presentan una mayor ocupación y/o responsabilidad laboral o familiar.

Como mínimo, nuestros estudiantes llevan una media de 4 años sin estudiar asignaturas de Ciencias (pregunta 5, Tabla 1). Es uno de los peores resultados que podíamos esperar. Paralelamente, el perfil de estudiantes que han estudiado Ciencias en Bachillerato es muy bajo. Únicamente un 10% del alumnado encuestado proviene de Bachillerato con asignaturas de Ciencias. Ante esta situación, es difícil esperar que esta promoción de futuros maestros/as transmitan interés por las Ciencias si ellos actualmente carecen. Este resultado también implica un problema en el aula pues no es fácil solventar errores o falta de conocimiento de nivel de Secundaria en 2º curso de grado universitario y más cuando los esfuerzos se deberían dedicar a la Didáctica de las Ciencias.

A pesar de este hecho, en general, tras cursar las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Experimentales, los alumnos/as muestran creciente interés por la Ciencia. Este interés se refleja en un crecimiento cercano al 6% desde el inicio de las asignaturas hasta el final de las mismas (pregunta 6 y 7, Tabla 1). Aún así, el alumnado encuestado propone una valoración media que no llega al notable (6.58). La VI Encuesta de Percepción de la Ciencia y Tecnología (FECYT, 2012) ya destacó el aumento

del interés por la Ciencia y la Tecnología entre los jóvenes aunque perciben el nivel de educación científica recibido como bajo o muy bajo.

Por último, las cuestiones sobre la disponibilidad de los alumnos a fomentar las Ciencias (pregunta 8 y 9, Tabla 1) muestran resultados sobre un mayoritario acuerdo en el fomento de conocimientos e interés por las Ciencias pero cerca de un 28% de los alumnos no se considera capacitado para llevarlo a cabo en Educación Primaria. Parece evidente que es necesario un esfuerzo en formar mejor a los universitarios, futuros maestros, para que sean capaces de aplicar un mayor contenido de Ciencias en Educación Primaria y más teniendo en cuenta la dificultad que entraña el perfil del alumnado del Grado en Maestro/a de Educación Primaria.

Resultados obtenidos en el presente estudio también han sido observados en otros centros europeos. Schreiner y Sjøberg (2004) y Sjøberg (2005) muestran una amplia colección de datos sobre la problemática de la Didáctica de la Ciencia y la Tecnología. A pesar de la gran importancia que tienen estas disciplinas en la sociedad moderna, mucha gente joven pierde el interés por la Ciencia y Tecnología en la escuela y estudios posteriores (Sjøberg y Schreiner, 2010).

5. 2. Propuestas aplicadas para mejorar la percepción de las Ciencias Experimentales

Los planes futuros son muy amplios, también las posibilidades y retos a abordar para mejorar la Didáctica de las Ciencias en el Grado en Maestro/a de Educación Primaria dentro de esta Universidad. Proponemos a continuación líneas muy generales que se tendrán en consideración para tratar de solventar las conclusiones más desfavorables que nos hemos encontrado.

Un primer planteamiento sería, a partir de situaciones reales, incentivar a los estudiantes para proponer respuestas a cuestiones que el docente plantee relacionadas con la Ciencia en la vida real. El docente deberá explicar el fundamento teórico y de esta manera el alumnado adquiere una visión más completa y razonada. Seguidamente los alumnos universitarios, junto al profesor, tendrán que diseñar actividades que estén destinadas a escolares y así capacitarlos a entender la situación real con explicación de base científica. Tras la evaluación, discusión y aprobación de los compañeros y del profesor, estas actividades se podrían aplicar en futuras prácticas docentes en la escuela. Un buen momento para su realización sería en cursos siguientes, cuando los alumnos estén cursando cualquier asignatura de Practicum o bien, durante el último año como parte del trabajo final de Grado.

Paralelamente, se plantean una serie de propuestas sobre las que trabajar. Hay que destacar que todas ellas están fuertemente vinculadas entre sí y la aplicación de una junto a las demás mejora la efectividad conjunta. La primera consiste en la participación de los docentes universitarios de Didáctica de las Ciencias en cursos de formación del profesorado que permitan mejorar la transferencia de la Didáctica de las

Ciencias y hacer más visible su aplicación en la escuela. En segundo lugar, se tratará de mejorar la interacción Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS) con el fin de promocionar la relación de la Ciencia con la vida real y así ser fácilmente interpretable por los estudiantes. Parece evidente incluir esta aplicación en el aula para mejorar el aprendizaje pero resulta complejo llevarla a la práctica pues influyen muchos factores en la consecución de actitudes positivas hacia la relación CTS y educar en Ciencia (Vázquez-Alonso, 2006).

Finalmente se anima al profesorado universitario a desarrollar y ampliar su faceta investigadora. Es muy importante la redacción y participación en proyectos de investigación que incentiven la investigación y desarrollo de la Didáctica de las Ciencias. También la redacción e interpretación de resultados como el del presente trabajo así como su divulgación en artículos de investigación o presentación en jornadas, reuniones y/o congresos. Promocionar la investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales y aportar una visión crítica serían pilares básicos sobre los que mejorar la docencia y despertar el interés de la Ciencia en los alumnos.

Estas propuestas se están llevando a cabo en la actualidad. Los resultados de su aplicación se trabajarán a finales del curso 2014/15 con el fin de presentar las principales conclusiones obtenidas.

VI. Conclusiones

La percepción actual de la Didáctica de las Ciencias Experimentales, como resultado del estudio realizado sobre alumnos de 2º curso del Grado en Maestro/a de Educación Primaria, refleja una baja implicación del alumnado por realizar estudios que contengan asignaturas relacionadas con la Ciencia. Resultado de ello es que los alumnos encuestados no tienen perfil científico pues han decidido no estudiar Ciencias, como mínimo, desde finales de la Educación Secundaria Obligatoria. De esta forma resulta poco probable su futura implicación en Ciencia y su promoción en la escuela. A pesar de esta situación, los alumnos muestran un interés creciente por la Ciencia y su didáctica tras cursar asignaturas de Didáctica de las Ciencias Experimentales pero aún así, alrededor de un 30 % del alumnado encuestado no se siente capacitado para enseñar Ciencias en la escuela. Es necesario un esfuerzo para cambiar esta dinámica y para ello se plantean una serie de propuestas con el fin de mejorar el interés por promocionar la Ciencia desde los estudios universitarios hasta la escuela.

VII. Bibliografía

305



CAMINA DURÁNTEZ, A. y Salvador PÉREZ, M.I. (2007). Condicionantes y Características de los Estudiantes que Inician Magisterio. Estudio Descriptivo y Comparativo entre Especialidades Tendencias Pedagógicas, 12:257-262.

CAÑAL, P. (2007). La investigación escolar, hoy. Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales, 52:9-19.

CORTÉS GRACIA, A.L., y otros (eds.) (2012). Expectativas, necesidades y oportunidades de los maestros en formación ante la enseñanza de las ciencias en la Educación Primaria. Enseñanza de las Ciencias, 30:155-176.

Department of Education and Science (1978). Primary education in England. A survey by HM Inspectors of Schools. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

FECYT (2013): Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, FECYT, 2013. Percepción social de la Ciencia y Tecnología 2012. Madrid. <http://www.fecyt.es>.

FECYT (2012): VI Encuesta de Percepción Social de la Ciencia 2012. EPSCYT 2012. Madrid. <http://www.fecyt.es>.

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. (2010): La Universidad española en cifras. Madrid: CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas). <http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/UEC2010VOLI.pdf>.

PUJOL, R. M. (2008). Pensar en la escuela primaria para pensar en la formación de su profesorado, desde la DCE, en el marco del nuevo grado. En M. R. Jiménez Liso (ed.). Ciencias para el mundo contemporáneo y formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Experimentales. Almería: Ed. Universidad de Almería, 354-361.

SCHREINER, C. Y SJØBERG, S. (2004): "Sowing the Seeds of ROSE. Background, Rationale, Questionnaire Development and Data Collection for ROSE (The Relevance of Science Education)". Acta Didactica, 4. Oslo: University of Oslo.

SJØBERG, S. (2005): "Young people and science: Attitudes, values and priorities. Evidence from the ROSE Project". Presentado en EU's Science and Society Forum, Increasing Human Resources for Science and Technology in Europe, 2005. Bruselas.

SJØBERG S., SCHREINER C. (2010). The Rose Project. Overview and Key Findings. (Oslo, Norway: Univ. of Oslo).

VÁZQUEZ, A. Y MANASSERO, M. A. (2008): El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 5: 274-292.

VÁZQUEZ-ALONSO, Á., MANASSERO-MAS, M.-A., ACEVEDO DIAZ, J.-A. (2006): An analysis of complex multiple-choice science-technology-society items: Methodological development and preliminary results. Science Education, 90:681-706.



VIII. Anexo I

Cuestionario sobre la percepción actual de los alumnos sobre las Ciencias y su Didáctica

Didáctica de las Ciencias Experimentales

Promoción de la Ciencia en la Escuela

Cuestionario anónimo

Edad..... Lugar de nacimiento.....

Nº veces matriculad@ en la asignatura.....

1. ¿En qué localidad has cursado el Bachillerato o Formación Profesional?

.....

2. ¿Has hecho la Selectividad? SI/NO

¿Qué nota has obtenido sobre 10?

3. ¿Fue el Grado en Maestr@ de Educación Primaria tu primera opción? SI/NO

4. ¿Por qué motivo has decidido estudiar esta carrera?.....

.....

5. ¿Cuántos años hace que estudiaste alguna asignatura de Ciencias?.....

6. ¿Qué interés tenía por la Didáctica en Ciencias al inicio de esta asignatura? Pon nota de 0 a 10, siendo 0 la mínima y 10 la máxima.....

7. ¿Qué interés tienes por la Didáctica en Ciencias al finalizar esta asignatura? Pon nota de 0 a 10, siendo 0 la mínima y 10 la máxima.....

8. ¿Fomentarías el conocimiento e interés científico cuando seas maestro/educador? SI/NO.....

9. ¿Te sientes capacitado para fomentar la Ciencia en los escolares? SI/NO.....

10. Introduce cualquier comentario anónimo sobre cómo incentivar el interés por la Ciencia y su didáctica en los futuros maestros:

La interpretación de una obra de arte como estrategia de aprendizaje

Verónica Planes Vitores
vplanes13@gmail.com

Paloma Palau Pellicer
ppalau@uji.es

I. Resumen

308



La experiencia que presentamos corresponde a la investigación desarrollada en el ámbito de la Educación Artística y Visual en la Educación Primaria. Se trata de un proyecto experimental vinculado a las prácticas realizadas en el Colegio Público Tombatossals, ubicado en Castellón de La Plana. La propuesta viene motivada principalmente por explorar las principales causas que anulan el deseo de expresión del alumnado y con ello, su imaginación. En segundo lugar, nos parece importante fomentar que el alumnado tenga un conocimiento del patrimonio que le rodea. Por ello, nuestra investigación versará sobre la interpretación de “La rendición de Breda” (1534) de Diego Velázquez que elaborará el alumnado de tercer curso de primaria. Para llevar a cabo los objetivos propuestos anteriormente, se han empleado dos enfoques metodológicos: la observación y la experimentación. A modo de conclusión, se reflexiona sobre la importancia que tiene la historia del arte en la escuela, además de cómo la interpretación de una obra de arte es un vehículo para desarrollar competencias y contenidos relacionados con las artes visuales.

Palabras clave: Diego Velázquez, historia del arte, Educación Artística y Visual, Educación Primaria, creatividad.

II. Introducción

Esta investigación corresponde al Trabajo Fin de Grado en Maestra de Educación Primaria. La experiencia se desarrolla dentro del área de Didáctica de la Expresión Plástica, tutorizado por la Dra. Paloma Palau Pellicer y es un proyecto experimental vinculado a las prácticas realizadas en el Colegio Público Tombatossals, ubicado en Castellón de La Plana. Tomamos por ello, como punto de partida, el siguiente objetivo “mantener una actitud de búsqueda personal o colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación, la sensibilidad junto con la reflexión a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas” incluido en el Decreto 111/2007, para la enseñanza de la Educación Artística. Nuestra investigación trata sobre la interpretación de una obra artística con el alumnado del tercer curso de Primaria del CEIP Tombatossals. Concretamente “La Rendición de Breda” de Diego Velázquez, cuya elección justificaremos más adelante con detalle, así como la elección del autor. Nuestra finalidad, es conseguir que el alumnado tenga un conocimiento del patrimonio que le rodea. Para ello, es importante comenzar educando el sentido de la observación, a través del análisis de los elementos que les rodean y de las imágenes que se proyectan en el aula.

Por último, el centro en el que he realizado la experiencia ha estado abierto a la propuesta tanto el alumnado como el equipo docente del centro. De hecho, en este centro, la asignatura de Plástica solo tiene una sesión semanal de 50 minutos y, gracias a Elena Cabedo, mi tutora de

prácticas, durante la fase de intervención del proyecto hemos utilizado dos sesiones para desarrollar la tarea.

El C.E.I.P. Tombatossals se encuentra situado al norte de la ciudad, en el PAU Lledó, zona relativamente nueva de viviendas unifamiliares y bloques de edificios bajos. Por lo que respecta al alumnado que ha participado en esta experiencia es el de 3º Primaria, un grupo integrado por 23 alumnos/as, más una alumna de aula de Comunicación y Lenguaje (CYL) de tipo A, que hace algunas integraciones en el aula. En general, es un curso con muy buena actitud y con alumnado de gran potencial, aunque hay 2 alumnos que asisten al aula de Pedagogía Terapéutica (PT) y 1 alumno necesita atención o refuerzo.

Todos los años el C.E.I.P. Tombatossals organiza una fiesta para celebrar el final del curso académico. Para ello, a principio de curso, durante la celebración del claustro escolar se debate sobre la temática de la fiesta. Este año se conmemora el IV Centenario de la muerte del pintor «El Greco» y que mejor homenaje que realizar un proyecto sobre pintores. Establecida la temática general en el centro escolar, solo quedaba decidir quiénes iban a ser los pintores a estudiar por ciclo educativo, en cada trimestre. Los pintores Manolo Dos, Diego Velázquez y Vicente Castell fueron los seleccionados para el segundo ciclo educativo. Esta elección se justifica porque pensaron en escoger pintores que fuesen locales así como con repercusión internacional. El inicio de las prácticas en el centro escolar coincide con el inicio del segundo trimestre por lo que el pintor a estudiar era Diego Velázquez. Así pues, únicamente quedaba escoger el cuadro para realizar la interpretación. En un principio, decidimos que el alumnado eligiese la obra a partir de una selección de cuadros del pintor en cuestión. En principio el procedimiento con el que ellos determinarían la obra iba a ser mediante una asamblea pero al llevarlo a la práctica fue desestimado. Ya que el criterio del alumnado no estaba fundamentado en criterios de composición, forma, color, significado del cuadro, sino por otros factores alejados de nuestro objetivo. Y precisamente esto es lo que queríamos evitar. Además, de fundamentar nuestra elección a partir de lo anteriormente expuesto, debíamos escoger un cuadro en el que apareciese una multitud de personajes, ya que el grupo al completo debía representarlo a final de curso. Velázquez fue un pintor de la realeza, por tanto, desestimamos los retratos reales por representar a un único personaje y los de temática mitológica como “Las Hilanderas” o “La Fragua de Vulcano”. Por otro lado, aunque en el cuadro de “Las Meninas” aparecen más personajes y tiene una gran relevancia por el dominio de la perspectiva, no fue seleccionado. Puesto que ha sido interpretado por multitud de pintores de diversas épocas, como veremos más adelante, por lo que nos serviría para realizar la presentación de la parte teórica.

Finalmente, decidimos que el cuadro, objeto de estudio, fuese “La Rendición de Breda”, también conocido como “Las Lanzas” (Figura 1). Aunque este cuadro se enmarca dentro de la temática bélica, Velázquez resuelve el conflicto de una manera eficaz y elegante. En esta escena «se insiste en la clemencia y la magnanimidad», si bien, observamos como la

victoria es resaltada en la superioridad de las lanzas españolas sobre las picas holandesas. Asimismo, es otra de las obras cumbres del pintor en el que transmite de manera muy efectiva la versión oficial de un hecho bélico. En este cuadro se puede observar una composición estable con dos figuras centrales, además del paisaje luminoso y brumoso de los campos de combate y humos con los cielos del norte de Europa.



Figura 1. "La Rendición de Breda" Diego Velázquez, 1634.

III. Objetivos

La Educación Artística es una de las áreas que está integrada en el Decreto 111/2007, de 20 de julio, del *Consell*, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la *Comunitat Valenciana*. Esta área se subdivide en dos apartados: Plástica y Música. Y, aunque la educación artística tiene el mismo tratamiento en el citado Decreto, no ocurre lo mismo en la praxis. Y esto se debe a que la asignatura de Plástica comparte sus horas con la asignatura de Música, por lo que muchos centros ven limitada su docencia a una sesión de 50 minutos de un total de las 25 horas que tienen semanalmente. Por lo que se refiere a los contenidos, estos dos lenguajes, tanto el plástico y visual como el musical se articulan en el currículum en dos vertientes, percepción y expresión. La percepción «se refiere a la observación de los elementos plásticos y a la audición musical. La observación debe centrarse en la interpretación, indagación y análisis del entorno natural y de las creaciones humanas» (Decreto 111/2007). Por ello, nuestra investigación va asociada a la interpretación de una obra de arte, porque nuestro alumnado debe aprender a observar y percibir para alcanzarlos, debe saber interpretar. Además, como dice el Decreto 111/2007, «es necesario estimular la imaginación en una dimensión en la cual el arte ofrece nuevas posibilidades de organización de la inteligencia y para facilitar su correcto uso e incrementar su capacidad de concentración y favorecer la resolución de problemas de cualquier área». Éste es otro de los motivos por los que decidimos escoger una obra de arte, no solo para estimular la imaginación del alumnado, sino para que no pierda su capacidad de concentración y sobre todo, para que pueda enfrentarse de manera individual a los problemas que se le vayan planteando. Esto último tiene una estrecha relación con los contenidos que se programan en la asignatura de artes visuales.

Una de las principales causas que anulan el deseo de expresión del alumnado y con ello, su imaginación y capacidad para resolver problemas es copiar y colorear imágenes. Compartimos con la profesora María Dolores Medina que no es adecuado «acostumbrarlos a seguir modelos realizados por los adultos, copiar, alcanzar patrones, colorear imágenes ya creadas, o darles pautas de todo lo que tienen que hacer en cada momento» (Medina, 2006) pues sobre todo, merma su interés por observar. Y esto está ocurriendo en las aulas de Primaria, las profesoras Luisa Martínez y Charo Gutiérrez, de la Universidad de Málaga advierten que «se sienten cómodos copiando y coloreando dibujos, pero a medida que lo hacen también son conscientes de que nunca podrían crear uno igual sin copiarlo y ello provoca inhibición con respecto a la creación libre» (Martínez y Gutiérrez, 2011). Se les proporcionan imágenes de temáticas diferentes, muchas veces, siguiendo el calendario con los acontecimientos más señalados como el Día de la Paz, las fiestas de la Magdalena o Pascua. Es, en estas ocasiones, cuando la expresión plástica queda reducida a una acción simple y repetitiva en la que lo único que tienen que hacer es colorear. De este modo, no tienen ningún problema creativo que resolver pues todo les viene dado. Sus preguntas se reducen básicamente a qué tipo de material pueden utilizar y de qué colores pueden pintar los elementos que hay en el papel. Por tanto, no se les ofrece la posibilidad de enfrentarse a problemas de tipo estético o creativo derivados de propuestas abiertas. Con este tipo de prácticas no se les estimula para observar lo que tienen en su entorno externo más inmediato, ni para imaginar alternativas con diferentes soluciones. Además, este tipo de ejercicios carecen de valor educativo y artístico, ya que el niño/a no desarrolla ninguna habilidad para expresarse con el lenguaje plástico. Esta situación se agrava cuando llegan a los 8 – 9 años de edad, ya que su interés por expresarse se mitiga. Por tanto, uno de los retos más importantes del docente será el de estimular al niño/a de la gran importancia y valor que tiene su expresión, sea cual sea, tal como propone Medina. Es importante que a través de la percepción y expresión plástica, el alumnado analice los elementos de la realidad que le rodea y la represente visualmente, ya que si no lo consigue se va frustrando y no desarrolla las capacidades para expresarse gráficamente y formarse como individuo.

De esta manera, educar a través del arte favorece las capacidades mentales y conductuales del niño/a, es decir, se estimulan su expresión libre e individual y todo su potencial creativo. Tal y como propone Howard Gardner «la educación artística ha continuado siendo considerada un vehículo para fomentar la autoexpresión, la imaginación, la creatividad y el conocimiento de la propia vida afectiva – no como un tema escolar, no como un oficio que ha de dominarse» (Gardner, 1994). Educamos para conseguir un pensamiento divergente. La mayoría de las áreas educativas favorecen el pensamiento convergente, es decir, «solo promueven la formación de una memoria episódica que alberga contenidos aislados para resolver con éxito los problemas que le surgen en el aula» (Martínez y Gutiérrez, 2011). Una de las aportaciones de educar en y con las artes

visuales es el desarrollo de un espíritu crítico con el que ser capaces de decidir y tomar sus propias decisiones. Además, esta disciplina, ofrece las herramientas no sólo para resolver problemas dentro del aula sino fuera de ella. Como docentes, no podemos obviar que existe una evolución gráfico-plástica y en las aulas debemos fomentar este proceso en pro de las necesidades educativas del niño/a. Sin embargo, como ya hemos comentado anteriormente, esto se tiene en cuenta en contadas ocasiones en las aulas de Primaria. A pesar de que, el Decreto 111/2007 establece el objetivo siguiente: «Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio» como uno de sus objetivos en la enseñanza artística para desarrollar esta capacidad.

Y es que las diferentes manifestaciones artísticas tienen una presencia constante en la vida de las personas (Decreto 111/2007) por lo que esta área contribuye directamente al desarrollo de una serie de competencias básicas. Citaremos los puntos más importantes de cada competencia:

- Social y ciudadana. “La interpretación y la creación suponen, en muchas ocasiones, un trabajo en equipo”.
- Conocimiento e interacción con el mundo físico. “Apreciar el entorno a través del trabajo perceptivo con sonidos, formas, colores, líneas, texturas, luz o movimiento presentes en los espacios naturales y en las obras y realizaciones humanas”.
- Aprender a aprender. “Reflexión sobre los procesos en la manipulación de objetos y la experimentación con técnicas y materiales”.
- Comunicación lingüística. “Riqueza de los intercambios comunicativos que se generan (...) y del vocabulario específico que el área aporta”.
- Tratamiento de la información y la competencia digital. “Uso de la tecnología como herramienta para mostrar procesos relacionados con las artes visuales y para acercar al alumnado a la creación de producciones artísticas”.

Por otro lado, los objetivos generales que aparecen en el área de la Educación Artística, incluidos en el Decreto 111/2007 y que van a contribuir en el desarrollo de nuestra experimentación son los siguientes:

- Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas y visuales.
- Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica.
- Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.
- Mantener una actitud de búsqueda personal o colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación, la

sensibilidad junto con la reflexión a la hora de realizar y disfrutar de producciones artísticas.

Así pues, entre los objetivos generales de la educación primaria hay uno que pretende contribuir a desarrollar en el alumnado actitudes encaminadas a una «valoración y conservación de los restos histórico-artísticos presentes en el medio como fuente de información sobre la historia de nuestros antepasados» (MEC 1992). De este modo, es importante que conozcan el patrimonio pues gracias a ello, como apuntábamos anteriormente, se generan actitudes críticas hacia nuestro patrimonio que promueven cambios de actitudes y enriquecimiento personal (Pérez, 2012).

Por último, nos apoyaremos en Roser Juanola para contestar a la pregunta ¿por qué es bueno conocer obras de arte? Esta autora establece cinco puntos en los que defiende el conocimiento del patrimonio ya que favorece:

- La percepción y expresión de emociones propias y opiniones.
- La construcción de un conocimiento interdisciplinar: histórico, social, natural y cultural.
- El desarrollo de estrategias y habilidades de investigación a partir de la observación, experimentación y el contacto directo con el medio.
- La interpretación de significados.
- La toma de decisiones para la elaboración de propuestas.

IV. Material y metodología

La importancia de la metodología en un proyecto de investigación se debe a que «los métodos hacen posible que los niños alcancen los objetivos» (Torres y Juanola, 1998). Durante la segunda mitad del siglo XX, se desarrollaron dos tendencias sobre el modo de enfocar la enseñanza del dibujo en los centros de Primaria. El profesor Ricardo Marín-Viadel resalta:

Por un lado, las tendencias creativas y naturales, que confían plenamente en el propio proceso de desarrollo y maduración espontánea, y que propugnan una concentración e intensificación en los modos propios que tiene cada niño o niña de resolver y recrearse en sus estrategias gráficas. Por otro lado, las tendencias que ponen el énfasis en la conexión de los dibujos que hacen los niños y niñas con las grandes obras de arte. (Marín-Viadel, 2003)

Estas dos tendencias serían las deseables para que se desarrollaran dentro de las aulas de Primaria, pero, como hemos explicado en el apartado anterior, esta situación no es habitual. Hemos intentado llevar a cabo estas dos orientaciones que nos plantea Marín-Viadel para conseguir que se dieran una serie de contenidos y se alcanzasen unos objetivos concretos. La primera orientación debe consistir en la motivación, incentivación y comprensión en profundidad de las características de las obras gráficas que el alumnado realiza por sí mismo, tal como proponen Lowenfeld y Freinet. Por ello, se debe crear un clima agradable, donde el

alumnado trabaje bajo su autoexpresión creativa y no bajo la imposición. Por otro lado, como apunta Marín-Viadel «el matrimonio Wilson y Al Hurwitz, afirmaba que la fuente principal de estudio para aprender a dibujar en la escuela son las grandes obras maestras del dibujo porque han elaborado y descubierto un gran número de ideas y soluciones visuales para resolver de forma satisfactoria los problemas gráficos con los que se debe enfrentar todo dibujo, y también los que se propone hacer el alumnado en la escuela primaria» (Marín-Viadel, 2003). Así pues, ya tenemos los dos elementos que van a formar parte del método de enseñanza en este proyecto: la autoexpresión y una obra de arte. Según el matrimonio Wilson y Al Hurwitz, su enseñanza combinaba diferentes tipos de dibujo y conceptos gráficos dentro del programa escolar, entre los que destacamos la observación y el tema o asunto que desarrolla el dibujo y los símbolos que aparecen en él, respectivamente. Además, tres de las cuatro ideas a partir de los cuales desarrollan su enfoque de enseñanza del dibujo son:

[...] el mejor método de enseñanza del dibujo en la escuela es el de dibujar recreando las grandes obras de arte, el mejor método para apreciar y comprender una obra de arte es recrearla dibujando y el mejor método para desarrollar la individualidad, la originalidad y la capacidad inventiva del alumnado es el conocimiento, estudio, recreación y conocimiento profundo de las mejores obras de arte. (Marín-Viadel, 2003)

De esta forma, en esta práctica educativa, combinamos en las distintas fases del proyecto dos enfoques metodológicos: la observación y la experimentación, desarrollados con prácticas pautadas y fomentando la autoexpresión.

La primera fase es la parte teórica del proyecto y en la que el alumnado conoce quién es el pintor Diego Velázquez. Para ello, se les mostrará, con una proyección, los contenidos a desarrollar a partir de la biografía del autor, su obra y el concepto de interpretación. En la primera se explicará su vida y trayectoria mostrando los cuadros más relevantes del pintor. En la segunda, explicaremos qué es interpretar con ejemplos de las diferentes interpretaciones que se han hecho a lo largo de la historia del arte de “Las Meninas” de Velázquez por reconocidos autores como Goya, Picasso que realizó 58 interpretaciones del citado cuadro en 1957, Dalí, Ramón Gaya, Equipo Crónica, Richard Hamilton, Cristóbal Toral y Antonio Mingote entre otros muchos.

En las figuras 2 y 3 vemos varias interpretaciones del cuadro “Las Meninas”, obra que ha tenido una gran influencia en los pintores posteriores. Cada uno de ellos ha aportado su propia seña de identidad, realizando su propia versión y reflejando su admiración por esta obra. Estas interpretaciones están realizadas por dos pintores también reconocidos. En la figura 2 podemos ver dos cuadros de Dalí. Uno de ellos es “El número secreto de Velázquez”, una monocromía con números que servirá de inspiración a varios de nuestros alumnos, como veremos en el siguiente apartado. En la figura 3 se muestran dos de las 58 interpretaciones que realizó Picasso de “Las Meninas”. En esta serie de cuadros, el pintor estudia

claves de color, composiciones cubistas, elimina personajes o incluso introduce elementos ajenos a la obra de Velázquez.



Figura 2. Interpretaciones de Dalí

Figura 3. Interpretaciones de Picasso

Los contenidos que se proponen en esta primera fase son procedimentales, conceptuales y contextuales. En lo que respecta al primero, se promoverá la percepción que se llevará a cabo a través de la observación y análisis visual de diferentes obras de arte del pintor. En los conceptuales, básicamente explicaremos las diferentes técnicas de dibujo que utilizó Velázquez en su trayectoria, como la técnica del claroscuro y el realismo, además de diferentes aspectos formales, como el color y la proporción. Por lo que se refiere a los contenidos, están relacionados con el contexto, puesto que es fundamental mencionar que la época a la que se adscribe el pintor es el Barroco –pintura que se desarrolla en el siglo XVII– y describir esta época para que puedan comprender la obra de Velázquez. La pintura barroca transmite el dramatismo de una época marcada por una profunda crisis económica y social, representada de forma naturalista utilizando la técnica del claroscuro: fondos muy oscuros con las personas y objetos muy iluminados con un foco muy potente. Velázquez amplió horizontes y destacó posteriormente por su realismo. Fue pintor de la corte del rey Felipe IV, por lo que pintó a toda la familia real, y plasmó acontecimientos relevantes para la corte, como fue “La Rendición de Breda”. Por lo tanto, el objetivo principal de esta primera fase es la observación, ya que ésta «permite el análisis de la realidad percibida y la de las imágenes» (Torres y Juanola, 1998). Mientras se proyectan las dos presentaciones se les irá haciendo preguntas para comprobar que el alumnado sigue la explicación y comprende los conceptos. Entre las preguntas que se plantearon destacamos las que hacen referencia a las técnicas que utilizó el pintor. La primera fue la técnica del claroscuro y un claro ejemplo de esta técnica es el cuadro “La vieja friendo huevos” (Figura 4)

Preguntas como: ¿de qué color es el fondo?, ¿vemos la cesta donde está apoyada?, y el niño, ¿tiene cuerpo?, ¿qué partes de su cuerpo

podemos apreciar con exactitud? En cambio, en la segunda etapa del pintor, ya vemos como resalta el color, el desnudo y la perspectiva. En la “Fragua de Vulcano” se les preguntará: ¿qué colores aparecen?, ¿cómo son esos colores, vivos o apagados? En el cuadro de “El Triunfo de Baco”: ¿Llevan ropa?, ¿cómo es?, ¿tienen alguna parte de su cuerpo desnudo? En el cuadro de “Las Lanzas” las preguntas girarán en torno a la perspectiva: ¿os fijáis en el humo del fondo?, ¿y las montañas?, ¿cómo las representa?, ¿qué tamaño tienen?



Figura 4. “Vieja friendo huevos” Diego Velázquez, 1618.

La segunda fase es la experimental, es decir, la parte práctica del proyecto en la que los niños y niñas realizarán su interpretación. Esta fase se subdivide a su vez en cuatro subapartados: observación de la obra pictórica objeto de estudio y posterior debate con el alumnado; análisis plástico, es decir, análisis de los aspectos formales de la pintura; actividad plástica, es decir, la interpretación por parte del alumnado y por último, reflexión del trabajo final, realizando una puesta en común en el aula. En esta fase conectamos con una de las tendencias que hemos citado anteriormente y en la que se establece una conexión de los dibujos que hacen los niños y niñas con las obras de arte.

En primer lugar, se les proyectará el cuadro de “Las lanzas”. El alumnado observará el cuadro y contestará una serie de preguntas con el fin de comprobar que está comprendiendo la imagen que está viendo. ¿Qué ven?, ¿qué representa?, ¿qué elementos aparecen en la obra? Se establecerá un diálogo entre los niños y niñas y el docente con la finalidad de apreciar y comprender una obra de arte, remarcamos que esto es algo a lo que no suelen estar acostumbrados. Una vez alcanzado este primer apartado, procederemos al análisis plástico de la obra.

Ya sabemos qué elementos intervienen en la obra, por lo tanto, vamos a comprobar cómo Velázquez los resuelve en su pintura, es decir, ¿qué colores utiliza?, ¿qué proporciones utiliza?, ¿es un dibujo realista? y, ¿ha tenido algún problema gráfico el autor y lo ha resuelto de alguna forma? Tenemos que ser conscientes que estos dos apartados suponen una aproximación, ya que es la primera vez que se enfrentan a una obra de arte y muchos de ellos no tienen unos conocimientos previos o vocabulario específico. El tercer apartado después de las pautas teóricas y tras haber realizado una puesta en común, corresponde a la puesta en práctica del alumnado que pasará a la fase de intervención.

Durante la fase de intervención (Imagen 1), el docente tan solo realizará el papel de guía, sin dar ningún tipo de pautas. No responderá a

preguntas relacionadas con problemas gráficos o utilización de materiales artísticos. Lo que pretendemos con este tipo de intervención es que sea el propio alumnado el que se enfrente a sus propios problemas y sea capaz de resolverlos de manera autónoma. Del mismo modo que ocurre en el proceso creativo, y por supuesto también a los pintores como Velázquez. Así pues nuestro objetivo era que el alumnado realizara su propio dibujo «aplicando las ideas gráficas que ha aprendido a partir de la obra de arte que se ha estudiado» (Marín-Viadel, 2003) En esta fase se promueve la autoexpresión individual de cada uno/a para que pueda desarrollar un pensamiento divergente, es decir, creativo, donde aplique sus estrategias gráficas y resuelva los problemas que le van surgiendo de manera autónoma.



Imagen 1. Fase de intervención.

La última fase es la reflexión. En esta parte se lleva a cabo una puesta en común de las soluciones que han propuesto para elaborar su dibujo y de este modo, tienen un conocimiento de lo que ha elaborado el resto.

Respecto al alumnado, esta práctica educativa la han realizado 23 alumnos/as de tercer curso de primaria, en concreto, 12 niñas y 11 niños. Todos los participantes tienen 8 años de edad, excepto dos alumnas una que había cumplido recientemente los 9 años y otra que cuenta ya con 10 años. El grupo destaca académicamente y proviene de familias de clase media trabajadora y de clase alta. En cuanto a las necesidades educativas especiales en el aula, nos encontramos con una alumna (10 años) que requiere una Adaptación Curricular Individualizada (ACI). Además de un alumno de 8 años diagnosticado como Asperger pero todavía no tiene ni dictamen ni tipo de ACI previsto.



Imagen 2. Ceras y dibujo. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de la autora.

Es importante destacar que durante las sesiones correspondientes a la fase teórica (Tabla 1), los niños/as no han necesitado ningún tipo de material. Tan solo un ordenador y una pizarra digital con la que se han proyectado las dos presentaciones sobre el pintor y la interpretación. El alumnado ha estado atento, y ha participado activamente realizando comentarios muy estimulantes. En la fase práctica (Tabla 1), sin embargo, hemos necesitado material adecuado. En primer lugar papel blanco de 80 gramos y de formato A3. Hemos considerado más apropiado proporcionarles un papel de gran formato puesto que, por un lado, tienen más espacio para llevar a cabo un ejercicio de autoexpresión y por otro, el cambio de formato resulta inspirador ya que habitualmente trabajan en A4. Para poder elaborar el dibujo utilizaron lápiz, goma, lápices de madera, ceras de colores, ceras blandas, rotuladores y regla. Lo único que se les explicó es que podían utilizar cualquier tipo de material gráfico, que no se les iba a marcar ningún tipo de directriz, y que eran libres de elaborar su dibujo de la manera que a ellos les resultase más gratificante. Dibujaron todos con lápiz y una vez finalizados, los colorearon. Excepto una niña que realizó su dibujo únicamente con el lápiz, difuminando las partes que más le interesaban.

Temporalización			
Fase teórica	<u>Sesión 1</u> : Vida y obra de Velázquez.	<u>Sesión 2</u> : Qué es interpretar. Ejemplo de "Las Meninas".	
Fase práctica	<u>Sesión 3</u> : Observación y análisis plástico del cuadro. Inicio de la actividad plástica.	<u>Sesión 4</u> : Actividad plástica.	<u>Sesión 5</u> : Reflexión y pase de cuestionario.

Tabla 1. Fases de la investigación planificadas por sesiones.

La recogida de datos se llevó a cabo a través de fotografías y dibujos. Estos dos instrumentos son específicos de las artes visuales y gracias a ellos se ha podido extraer información relevante del proceso y los resultados. El procedimiento fue el siguiente, se tomaron diversas fotografías que se muestran a lo largo del presente trabajo y en los anexos, así como los dibujos realizados por el alumnado de 3º de Primaria. Además de los documentos gráficos, también realizaron un cuestionario, en el que contestaban una serie de preguntas sobre su interpretación, el material que habían utilizado y su explicación de los diversos elementos que aparecen en el cuadro de Velázquez.

V. Resultados

La clasificación de la evolución de los dibujos infantiles se realizó a finales del siglo XIX, en concreto, en 1885 y 1896. Son muchos los autores que lanzaron sus propuestas, como James Sully, Herman Lukens, Georg Kerschenteiner y Rouma. Ya en los años veinte y cincuenta del siglo XX, se

produjo un *boom* en los estudios evolutivos sobre el dibujo infantil. Autores como C. Burt, Henri Luquet y Viktor Lowenfeld realizaron una clasificación sobre el desarrollo gráfico de los niños y niñas. Nosotros vamos a tomar como referencia a este último autor, ya que realizó una de los estudios evolutivos del grafismo infantil más importantes. Viktor Lowenfeld enunció seis etapas en el desarrollo del dibujo espontáneo infantil. La primera etapa es la del garabateo (2-4 años de edad) asociada a los movimientos motrices; la segunda etapa es la preesquemática (4-7 años), en la que comienza su descubrimiento de la relación de la representación. La tercera es la esquemática (7-9 años) en ella, el individuo descubre “el esquema” para representar una figura o elemento. De 9 a 11 años, se ubica la cuarta etapa, principio de realismo, que se aleja del esquema y las líneas geométricas. Por último, las dos etapas son laseudorrealista (11-13 años) y la decisión (13-17 años). En ellas desarrollan una conciencia crítica sobre sus dibujos.

De esta manera y siguiendo la clasificación de Lowenfeld, nuestro alumnado pertenece a la tercera etapa en el desarrollo del dibujo espontáneo. Esta etapa es la denominada esquemática y discurre entre los siete y los nueve años de edad. Lowenfeld sostiene que gracias a la actividad gráfica que ha desarrollado el niño/a durante las etapas anteriores a su desarrollo intelectual y emocional, y a sus experiencias educativas, cada persona individualmente llega a elaborar un modelo o “esquema” gráfico para cada concepto: figura humana, casa, árbol, pájaro, etc. (Marín-Viadel, 2003) Pero este “esquema” gráfico va sufriendo diversas modificaciones y transformaciones en función de lo que quieran elaborar. Y esto lo conseguirán a través de estrategias, tales como, la exageración de las partes que consideran más importantes; la supresión de partes que no tienen importancia en una escena; y la modificación de las formas cuando representan situaciones relevantes. Además en esta etapa, la “línea base” es el esquema fundamental de representación del espacio en los dibujos. También es, en esta etapa, cuando se produce la relación entre el color y el objeto, es decir, la identificación cromática de cada objeto con su color propio: el sol amarillo, las montañas marrones, etc. A continuación se muestran tres gráficos con datos cuantitativos a través de tres gráficos circulares con los elementos que han dibujado en su interpretación. El primer gráfico representa los elementos paisajísticos tales como montañas, nubes, sol, luna, volcán y río (Gráfico 1).

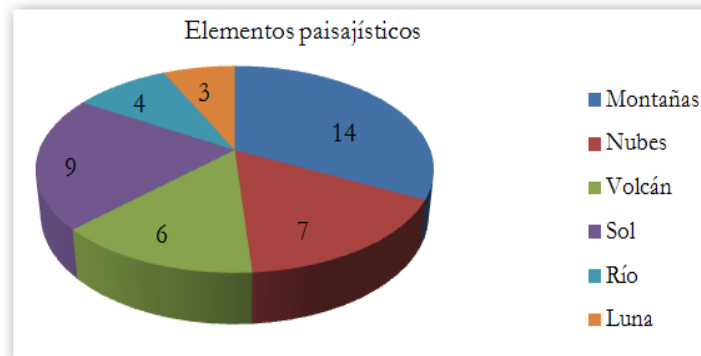


Gráfico 1. Elementos paisajísticos.

El segundo gráfico (Gráfico 2) refleja los elementos inanimados, como son las lanzas, la llave, las banderas, las casas, el folio (firma de Velázquez), elementos añadidos fuera de contexto y los cohetes. Y el tercer gráfico (Gráfico 3) reproduce los seres vivos que aparecen en las interpretaciones. Hemos querido representar tres gráficos para, en primer lugar, agrupar elementos que son comunes y en segundo lugar, reflejarlo visualmente.

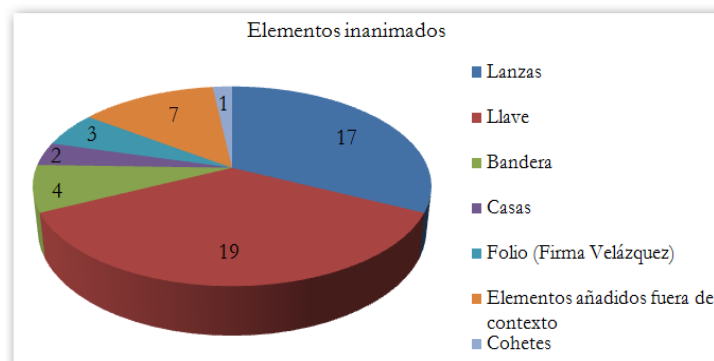


Gráfico 2. Elementos inanimados

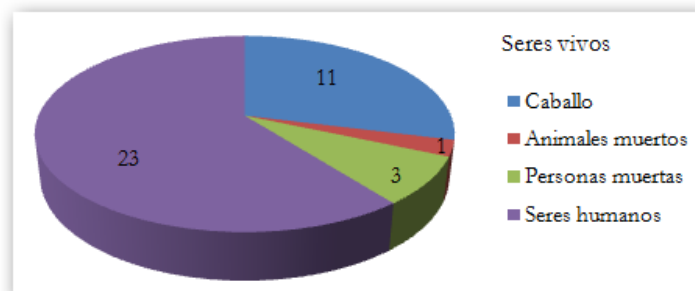


Gráfico 3. Seres vivos

En cuanto a los elementos inanimados (Gráfico 2), la llave es el objeto más representado, así como las lanzas. Destaca también la presencia de elementos que nada tienen que ver con el contexto del dibujo, como una sala de cine; además aparece una moto, un monstruo y dos emoticones. El

gráfico 3 representa los seres vivos. Matizaremos un aspecto importante, en todos aparece representada la figura humana. Los otros tres ítems que se muestran son la representación del caballo, animales muertos –que solo aparece en un dibujo– y personas muertas, en tres dibujos.

Por lo que respecta a las características asociadas a la etapa esquemática observamos como en 13 de los 23 dibujos aparece representada la “línea base”, tal y como apuntan las autoras «la estructura base del espacio está constituida por una línea horizontal o línea base sobre la que se sitúan perpendicularmente todos los elementos de la composición que según el niño están en el “suelo”» (Martínez y Gutiérrez 2001). Esta línea se ubica en la parte inferior del dibujo y en tres de nuestros dibujos se ha utilizado el borde del papel en lugar de dibujar la línea. Y únicamente en uno de ellos se ha representado el cielo con un trazo horizontal en la parte superior (Imagen 2).

Esta “línea base” tiene varias finalidades gráficas. Una de ellas es que les sirve de “apoyo” y estabilidad para los iconogramas ya definidos (Martínez y Gutiérrez, 2011). En 3 de los 13 dibujos que aparece la “línea base”, se representan los personajes y las montañas en la misma línea, en cambio en los 10 restantes aparece dibujada otra “línea base” en la que se representan las montañas. Es decir, se utilizan varias líneas de base, debido a la complejidad y profundidad del espacio representado. Según Martínez y Gutiérrez la línea base (Imagen 3) es un símbolo recurrente y universal que adquiere un valor constante en este estadio.



Imagen 2. Representación de la línea base
(Dibujo de Nacho 8 años)

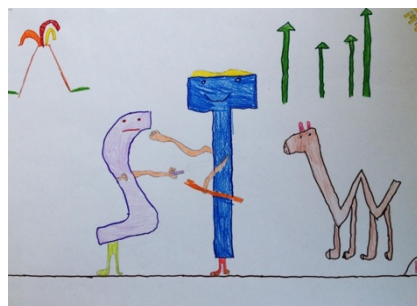


Imagen 3. Representación de la línea base
(Dibujo de Manel 8 años)

Por otro lado, en todos los dibujos aparece el color, excepto en un dibujo donde solo se ha utilizado el lápiz. Además, en los dibujos donde se ha utilizado el color, se ha llevado a cabo la identificación realista con el objeto dibujado, excepto en dos dibujos donde se han pintado las montañas con dos colores diferentes al acostumbrado marrón. En uno se han pintado azules y en dos dibujos verdes (este podría tener un sentido de montañas con abundante vegetación). Es decir, utiliza el color para representar la realidad de los objetos dibujados. Por otro lado, no mezclan los colores para conseguir matices.

Otra de las características es la representación del perfil (Imagen 4). En principio, en esta etapa «el niño suele respetar siempre el plano de simetría del cuerpo que exige la frontalidad, ya que la posición de frente permite la identificación clara de los elementos esenciales» (Martínez y

Gutiérrez, 2011) Pero esto no significa que no aparezca la representación del perfil. De hecho, en 8 de los 23 dibujos se representa la figura humana de perfil. Este esquema gráfico tiene la finalidad de expresar la acción que se está llevando a cabo en la escena y que es el gesto de los personajes centrales en la entrega de llaves. Incluso muchos han dibujado las cabezas de perfil, pero el resto del cuerpo de manera frontal. Esto se conoce como la “diversificación de los puntos de vista”. Ocurre lo mismo con la imagen del caballo. Todos los animales dibujados aparecen representados de perfil. En cambio, otros escogen la solución mixta, representando las cuatro patas del animal.

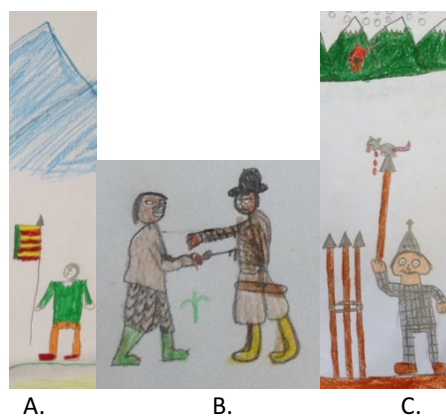


Imagen 4. Detalle de varias interpretaciones. A) Representación del perfil (Dibujo de Neus 9 años) B) Representación del perfil en la figura humana (Dibujo de Carmen V. 8 años) C) Representación del perfil en el animal (Dibujo de Julen 8 años)

Otro aspecto es la posición que adoptan los personajes centrales en los dibujos, así como la caracterización de los gestos. Analizamos, en primer lugar, la posición de los personajes centrales. El gesto de entrega de las llaves, con la postura del gobernador holandés y el gesto del brazo por parte del general genovés ha sido representado en 11 ocasiones. De hecho, 7 alumnos/as han plasmado únicamente a los dos personajes centrales obviando al resto de soldados. En cuanto a la caracterización de los gestos, tan solo en 6 dibujos se ve claramente como los gestos del bando perdedor son de tristeza y del bando ganador son de alegría.

Por último, algunas interpretaciones han sido particularmente significativas y hay que resaltar varios aspectos. Tan solo una niña ha realizado una interpretación fuera del contexto en el que se desarrolla el cuadro. Ha querido representarlo como si fuese una escena de una película cinematográfica (Imagen 5) Otra niña ha realizado su dibujo utilizando únicamente las formas geométricas, representando a todas las figuras humanas y al animal con formas circulares y las lanzas utilizando la recta. Esta representación es un claro ejemplo de la etapa esquemática que Lowenfeld define. (Imagen 6).



Imagen 5. Interpretación cinematográfica (Dibujo de Alexandra 8 años)



Imagen 6. Formas geométricas (Dibujo de Carmen J. 8 años)

Además localizamos otras dos interpretaciones que se han visto muy influenciadas con la parte teórica de esta investigación. Y esto se debe a la presentación que se les mostró con diversas interpretaciones de “Las Meninas”. Una de ellas fue la que realizó Dalí, en la que representa todos los personajes del cuadro, humanos y animales con números. Esta forma de representación ha influenciado en dos alumnos que han resuelto la suya con letras (Imagen 7).

Es muy destacable también la representación de cuatro dibujos en los que las figuras humanas están representadas simbólicamente con líneas rectas organizadas de forma sencilla. (Imagen 8)



Imagen 7. Interpretación influenciada por Dalí (Dibujo de Rosa 8 años)



Imagen 8. Representación sencilla de la figura humana (Dibujo de Guille 8 años)

Por último, es importante destacar cómo el alumnado de 3º Primaria ha representado el contenido de esta obra de arte. Ya matizamos en la justificación de la elección de la obra la importancia de ésta, no solo por la temática, sino por el tratamiento majestuoso y elegante que Velázquez le brinda a la escena. En 13 de los 23 dibujos se ha representado el gesto de magnanimidad y generosidad por parte de los dos personajes centrales. Y es que, en todas las interpretaciones han querido representar la escena de la entrega de llaves como parte central de su composición.



VI. Discusión y conclusiones

Los objetivos generales, relacionados con la observación y el aprendizaje de las artes visuales para expresarse y comunicar con autonomía, han provocado una actitud de búsqueda personal y colectiva. Los resultados obtenidos de la experiencia llevada a cabo en un aula de Primaria de un centro escolar público, el CEIP Tombatossals han combinado la percepción, imaginación, indagación y sensibilidad al realizar y disfrutar de producciones artísticas. Los objetivos que nos propusimos se han conseguido en parte, puesto que, en este grupo están acostumbrados a desarrollar un modelo tradicional de enseñanza en el aula y nuestro proyecto radicaba en la observación y la experimentación. Por tanto, intencionadamente hemos propuesto un nuevo método de trabajo con el que hemos conseguido implicar al alumnado de una manera diferente. Introduciendo, por un lado, el estudio de la obra de un pintor relevante desde el que analizar sus principales características y de este modo, provocar su interés por el arte.

Por otro lado, hemos comprobado con la revisión de las características de los ejercicios que muchos de ellos representan con las estrategias que caracterizan a la etapa esquemática puesto que ésta es una representación que no incluye experiencias intencionales concretas, es decir, que se limita a enunciar el objeto o sujeto con el esquema conseguido finalmente para este concepto, Lowenfeld y Lambert (1980). Nos parece importante recordar que el objetivo de este trabajo no era enseñarles a dibujar. El fin era poner en práctica una estrategia para que el alumnado de estas edades se enfrentase a un papel en blanco e interpretase un cuadro. A través de estas interpretaciones, descritas en el apartado de resultados, hemos comprobado, que la gran mayoría de los niños/as han plasmado las características que van asociadas a la etapa gráfica esquemática. En referencia al dibujo, la disposición corporal de los personajes tiene relación con lo que se puede ver en la obra pictórica pues diferencia las características físicas del sexo masculino y femenino; además de manejar la distribución espacial mediante la línea del horizonte y la línea de base, así como, el aumento o disminución de tamaño para indicar cercanía o lejanía. En cuanto al color no se utiliza como símbolo de un estado de ánimo, sino que su uso es para identificar el objeto representando la realidad. En algunos casos observamos el poco interés que tienen al realizar el dibujo. Puesto que, unos apenas representan elementos de la naturaleza y otros la figura humana no tiene ningún tipo de proporción y está muy simplificada. Tenemos que recordar que en estas edades (entre los 8-9 años) algunos niños abandonan su satisfacción por dibujar, ya que se sienten frustrados y pierden la motivación influenciados sobre todo por los pocos estímulos escolares y familiares. De hecho, ellos mismos nos decían que no sabían dibujar y que no se sentían cómodos haciéndolo. Por lo que, no les insistíamos y dibujaban cómo querían y podían. Realmente

consideramos que es una lástima que, desde la escuela, y sobre todo desde la asignatura de Plástica, no se promueva ninguna actividad relacionada con la didáctica del dibujo. Pero para ello, tenemos que plantearnos antes una pregunta ¿cuántos docentes tienen una formación relacionada con las artes plásticas? Hay que decir que el sistema educativo ha ido acomodando al profesorado, que a pesar de los beneficios que esta materia aporta, como hemos podido comprobar con esta experiencia, pocos son los que se aventuran con iniciativas innovadoras.

Esta investigación nos ha proporcionado una serie de evidencias que comentamos a continuación. En primer lugar cabría destacar la carencia de la presencia de la Historia del Arte en las aulas de Primaria. El lenguaje visual, como tal, tiene sus propios códigos y no podemos ser ajenos a ellos pues vivimos en un mundo lleno de imágenes. Por tanto, parece lógico y fundamental iniciar en la escuela ya en un aprendizaje basado en la decodificación de estos mensajes visuales pero no sólo del presente sino también del pasado. Tal y como dice el autor «continúa privilegiando el lenguaje verbal, y colocando en una posición subordinada el visual» (Socias, 1996:11). Por tanto, es necesario educar la percepción visual y artística para que de este modo, nuestro alumnado aprenda a observar, interpretar y describir una obra de arte. Pero este proceso tiene una larga duración durante toda su etapa educativa, por lo que es necesario introducirlo desde las edades más tempranas, ya que el aprendizaje se realiza de forma gradual.

Sin embargo, actualmente en los contenidos de Educación Primaria hay escasas referencias a la evolución del arte a lo largo de la historia. Por tanto, el alumnado llega, muy posiblemente, a la etapa de educación secundaria obligatoria sin tener unos conocimientos básicos sobre la evolución del arte como expresión artística de las sociedades a lo largo del tiempo. Si bien es cierto, que en la asignatura de Conocimiento del Medio se hace referencia a ciertos aspectos de historia del arte, desde nuestro punto de vista, el enfoque que se le da no es el adecuado. Nuestra propuesta sería conocer la importancia que tiene el arte, en sí, mostrando la evolución de los grupos sociales que, desde los clanes prehistóricos evolucionan hasta la sociedad actual. Así pues, realizar un recorrido por las primeras sociedades estatales, la creación de grandes imperios como el Romano, la conformación de la Europa Medieval, la aparición de los Estados Nación y la irrupción de la sociedad capitalista y de la sociedad de masas. Pero, ¿cómo concretizar estas ideas con la asignatura de Plástica? El docente deberá contextualizar la obra de arte, esto es, relacionándola con la sociedad de la época y los principales hechos históricos. Un ejemplo claro es este trabajo sobre el cuadro de Velázquez “La Rendición de Breda”, conocido popularmente como “Las Lanzas”. En la primera sesión realizamos una exposición teórica con el contexto en el cual se enmarca la obra de arte, explicando al alumnado dónde y cuándo se ubica. Es importante que conozcan cómo, en este caso, el poder del monarca se refleja en la representación de esta obra, ya que Spínola recibe las llaves de la ciudad. Al mismo tiempo sensibilizamos en la necesidad de conservar

el patrimonio cultural y artístico no sólo de nuestra sociedad sino de la humanidad en general, ya que el desconocimiento de la evolución del arte es sinónimo del desconocimiento de la evolución de las sociedades. Claro está, desconocer el pasado de la humanidad no sólo supone desconocer los hechos positivos para el conjunto de los seres humanos, sino también los abusos del poder. Con esto, no queremos más que significar que la práctica artística acompañada del conocimiento de la historia debería ser inseparable.

Vivimos en una sociedad marcada por el sistema productivo, fundamentado en producir para obtener unos beneficios. El sistema educativo no fomenta el desarrollo del potencial creativo del alumnado, tampoco su inventiva o la experimentación personal, ni tan siquiera la observación. Estamos generando una sociedad carente de algo fundamental y esencial para el desarrollo de una sociedad democrática, la capacidad de pensar, tanto de manera individual como colectiva. Es por esto que, tendríamos que reflexionar sobre una pregunta que muchos estudiosos del área de la Educación Artística se hacen: ¿qué está ocurriendo en la asignatura de Plástica en los centros educativos? Es evidente que en muchas aulas esta asignatura es la gran olvidada, ya que no existe una programación didáctica de forma explícita. La gran mayoría opta por realizar, en sus clases, fichas repetitivas para colorear. Con la puesta en práctica de este proyecto en el aula de tercero de Primaria del CEIP Tombatossals he podido comprobar cómo el alumnado ha mostrado buena predisposición participando activamente en la propuesta. De hecho, al principio mostraban sus inquietudes y preocupaciones pero hemos de recordar que están acostumbrados a colorear fichas y no a elaborar dibujos propios. Acostumbrados a utilizar lápices de colores, de madera o de plástico, y cuando quieren utilizar otro tipo de material, ya sea rotuladores o ceras blandas, necesitan la aprobación del docente. Al estar siempre condicionados por el material que deben y no deben utilizar les limitamos la libertad creativa, mermando su capacidad de decisión. En el aula, disponen de material diverso: pinturas, rotuladores, ceras blandas, bloc de dibujo, pinceles, reglas, entre otros, pero no se les ofrece la oportunidad de escoger libremente. Dadas estas circunstancias, en la aplicación didáctica de este proyecto, nos limitamos a explicarles en qué consistía interpretar una obra pictórica pero en ningún momento el material que debían utilizar. Durante la ejecución de la interpretación al alumnado le surgían dudas sobre la utilización de un determinado material, por ejemplo, rotuladores o ceras, es entonces cuando les proporcionábamos la libertad para decidir.

La limitación de escoger entre varias alternativas tiene mucha relación con las consecuencias educativas que tiene el modelo tradicional de enseñanza versus el modelo de autoexpresión creativa que explicó Lowenfeld en los años 60. Está demostrado que utilizar para el aprendizaje de la educación en las artes visuales únicamente el modelo tradicional basado en la imitación tiene consecuencias negativas en el alumnado por lo que consideramos que debería aplicarse como complemento a otros

modelos. Puesto que las consecuencias de ir indicando constantemente lo que deben hacer podrían frustrar y limitar al no poder inventar sus propias formas, expresar sus ideas, sensaciones y sentimientos dada la dependencia que surge al adherirse a formas establecidas, como por ejemplo colorear dibujos. En cambio, la libertad de elección del material ya promueve la autonomía de acuerdo con el nivel personal del niño/a, así como un pensamiento independiente. En nuestro proyecto para fomentar esta exploración nos hemos apoyado en el modelo de autoexpresión. Además de seguir unas pautas metodológicas para llevar a cabo la interpretación. La primera y fundamental ha sido la temática del dibujo que debían realizar y explicarles que tenían que hacer una interpretación del cuadro en cuestión después de observar y analizarlo. Por tanto, todos/as han podido plasmar sus ideas y sensaciones bajo una temática común, el cuadro de “Las Lanzas”.

VII. Bibliografía

ÁVILA, R.M. (2003): «Los maestros y los contenidos histórico-artísticos. Una experiencia de formación inicial en relación con la selección e interpretación de obras de arte para la Educación Primaria», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, ICE de la Universidad de Barcelona e ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

CORTÓN, M.T. (1998): «La lectura de la obra de arte en la Educación Primaria», *Tendencias Pedagógicas*, 1, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

EQUIPO DIDART (2000): «El arte como argumento educativo», en HERNÁNDEZ, M. y M. SÁNCHEZ (ed.): *Educación artística y arte infantil*. Fundamentos, Madrid.

GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Paidós Educador, Barcelona.

GENET, R. y X. MOLINET (2014): *El color del aprendizaje de los maestros*. En las actas de la 2ª Conferencia sobre Investigación basada en las Artes e Investigación Artística del 27 al 30 de enero de 2014. Granada.

MARÍN-VADEL, R. (Coord.) (2003): *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*, Pearson Educación, Madrid.

MARTÍNEZ, L. y R. GUTIÉRREZ (2011): *Las artes plásticas y su función en la escuela*, Ediciones Aljibe, Málaga.

MEDINA, M^a. D. (2006): «Expresión plástica y su didáctica», *Manuales docentes de Educación Primaria*, nº 11, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

MENDIOROZ-LACAMBRA, A. M. (2013): «Empleo de la Historia del Arte para la adquisición de nociones estructurantes del área de Conocimiento del Entorno en Educación Infantil: espacio y tiempo», *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(3), Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Primsrie. Àrea de Conocimiento del Medio*, Madrid: Secretaría de Estado de Educación.

PÉREZ, R.G. (2012): «Educación Artística y Comunicación del Patrimonio», *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2), Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

PORTÚS, J. (2012): *Guía de la colección. Velázquez*, Museo Nacional del Prado, Madrid.

TORRES, M. y R. JUANOLA (1998 a): *Dibuixar: mirar i pensar. Consideracions sobre educació artística*, Rosa Sensat, Barcelona.

— (1998 b): *Una Manera d'ensenyar arts plàstiques: 140 exercicis per a educació infantil i primària*, Rosa Sensat, Barcelona.

VALENCIANO, J.L. (2006): *Educación Plástica*, Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, Pamplona.

WILSON, B. y otros (2004): *La enseñanza del dibujo a partir del arte*, Ediciones Paidós, Barcelona.

VIII. Anexo 1

En el presente anexo acompañamos las 23 interpretaciones realizadas por el alumnado de 3º Educación Primaria del CEIP Tombatossals.

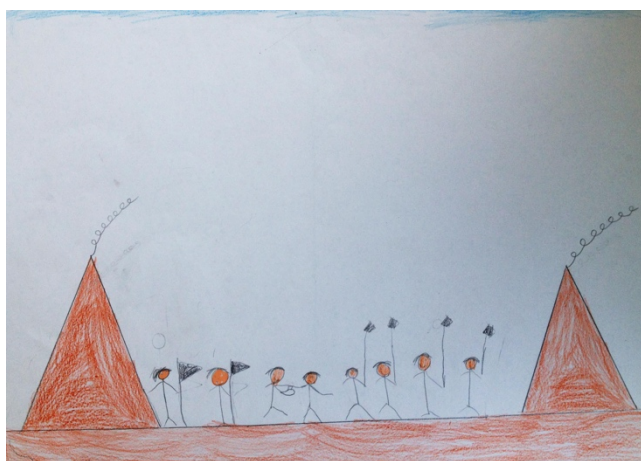


Imagen 1. Ainhoa (8 años)



Imagen 2. Alex (8 años)



Imagen 3. Alexandra (8 años)



Imagen 4. Carmen J. (8 años)



Imagen 5. Carmen V. (8 años)



Imagen 6. Cristina (8 años)



Imagen 7. Eric (8 años)



Imagen 8. Guille (8 años)



Imagen 9. Joan (8 años)



Imagen 10. Juanjo (8 años)



Imagen 11. Julen (8 años)

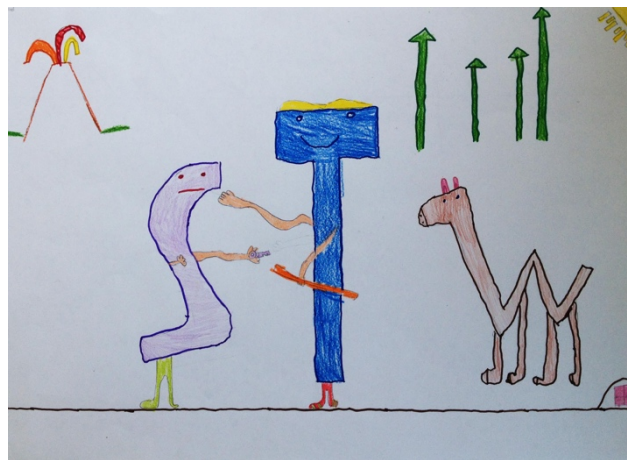


Imagen 12. Manel (8 años)



Imagen 13. Mar (8 años)



Imagen 14. Mario B. (8 años)



Imagen 15. Mario T. (8 años)

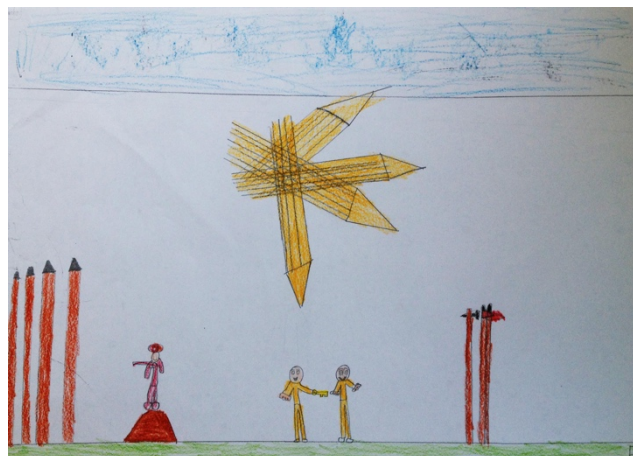


Imagen 16. Nacho (8 años)



Imagen 17. Neus (9 años)



Imagen 18. Nuria N. (8 años)

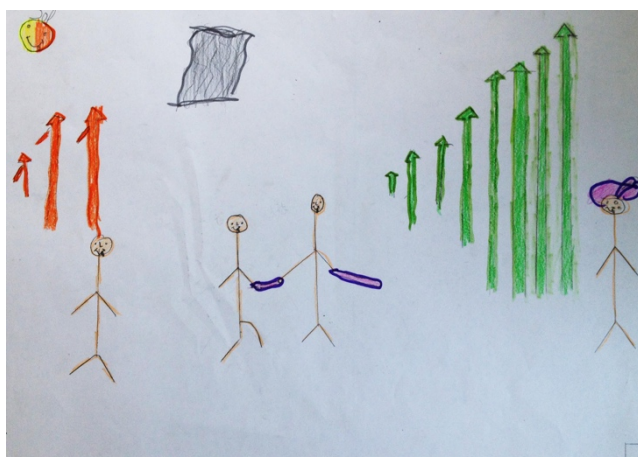


Imagen 19. Nuria R. (8 años)



Imagen 20. Paco (8 años)



Imagen 21. Rosa (8 años)



Imagen 22. Sabine (8 años)



Imagen 23. Sole (10 años)

Creación de recursos didácticos personalizados en el aula de infantil a través de herramientas TIC

Marta Basilio Triguero
marta.basilio.triguero@gmail.com

M^a Ángeles Llopis Nebot
mallopi@uji.es

I. Resumen

338



El objetivo de esta comunicación es presentar un material didáctico novedoso utilizando las TIC. Este material se propone como forma lúdica de trabajo con el alumnado de Educación Infantil, complementario a metodologías más tradicionales.

Se pretende concienciar a la población de la importancia del uso de las TIC en la educación, dando una visión global sobre la trayectoria de estas en las aulas durante los últimos años, remarcando las ventajas e inconvenientes de su utilización y dando a conocer algunas de las más utilizadas en España. A su vez, se desea reforzar la visión del profesorado como profesional implicado en la elaboración personalizada de materiales y recursos didácticos.

En concreto se va a reforzar el aprendizaje de contenidos de la Unidad Didáctica "L'Univers" por medio de la tablet y la aplicación "Make it". Los resultados de la experiencia indican una alta satisfacción del alumnado con dicha metodología, así como la adquisición de los objetivos propuestos para dicha unidad didáctica. Este trabajo es una pequeña muestra de las múltiples posibilidades que ofrecen las TIC en el ámbito de la educación.

Palabras clave: TIC, tablet, educación, recursos interactivos, materiales propios, innovación.

II. Introducció

Nos encontramos en el S.XXI, era de las comunicaciones y las tecnologías de la información (TIC en adelante), donde estas son cada vez más esenciales en la sociedad, el trabajo, ocio y también en la educación. Estas nuevas herramientas no pretenden desplazar las utilizadas tradicionalmente, sino complementar y ayudar a que la educación de los alumnos sea mejor, desarrollando sus fortalezas y mejorando sus debilidades de aprendizaje.

Debido a diversos estudios como el de la UAB (Universitat Autònoma de Barcelona), Blanquerna (Universitat Ramon Llull), el CETEI (Fundació Joan XXIII) que demuestran el potencial de las nuevas tecnologías en la enseñanza y gracias a la aparición de autores mediáticos como Ken Robinson, Eduard Punset, y otros conferenciantes de la organización TED (Tecnología, Entretenimiento y Diseño) TED Conferences y TED Talks, como Ali Carr-Chellman; hoy en día se considera imprescindible el uso de las TIC en la educación infantil y primaria, ya que actualmente los alumnos y alumnas están rodeados de estas herramientas, formando parte de su vida cotidiana.

Se podría definir a los alumnos actuales como nativos digitales (Marchal, 2010), lo cual indica que dominan con facilidad los medios digitales a la vez que aprenden en y de la red, así como valoran positivamente el mundo digital. Es por ello que los docentes deben brindarles la oportunidad de que las conozcan y aprendan a darles un uso

adecuado desde la infancia, mostrándoles su utilidad pedagógica y aprovechando el factor lúdico y motivador de estas.

Una de las ventajas del uso de las TIC en el aula es el desarrollo de la creatividad del alumnado. Según Marqués (2008) respecto a la PDI (Pizarra Digital Interactiva) «Las clases resultan más dinámicas y motivadoras al salir el profesor y alumnos a interactuar directamente con el puntero: inmediatez, más autonomía y creatividad.»

Robinson (2013) afirma que la creatividad es el proceso por el que se tienen ideas originales que tienen valor. Tal y como afirma este autor, las nuevas tecnologías pueden ayudar a mejorar la creatividad y talento de las personas.

Cabe destacar que el uso de este tipo de herramientas da lugar a la motivación de los alumnos y alumnas, haciendo que éstos estén más dispuestos a la recepción de conocimientos, y dediquen más tiempo a aprender, generando el aprendizaje por medio de actividades y juegos lúdicos. Sin dejar de lado los libros de texto, se acoplan e incluyen actividades digitales a los distintos temarios educativos, lo cual está teniendo una gran aceptación en las aulas.

Además, el uso de las TIC fomenta la autonomía del alumnado, dándole un papel activo, lo cual es fundamental para su total formación (Esteve, 2009). Esta autonomía es beneficiosa para aquellos que poseen necesidades educativas especiales o un ritmo de aprendizaje más lento al de la clase. Debido a la existencia de actividades interactivas con distintos niveles de jugabilidad, cada alumno puede ir a su ritmo, progresando poco a poco, y haciendo hincapié en aquellos conceptos que no posee tanta habilidad para así mejorarlos en un futuro.

Pero no todo son ventajas ante la inclusión de las nuevas tecnologías en la educación. Éstas generan inseguridad e incertidumbre en el profesorado, ya que muchos de ellos no tienen la formación suficiente para poner en práctica dichos recursos en el aula. Debido a esto se está poniendo en marcha, en los CEFIREs, cursos de formación TIC y reciclaje para docentes. Aún así, es cierto que el profesor debe renovar constantemente su formación en las nuevas tecnologías, ya que éstas están en constante cambio; además de dedicar, en ocasiones, tiempo extra para este aprendizaje o búsqueda de materiales innovadores que se desee implantar en el aula (Laz, 2011).

Aún existiendo ventajas e inconvenientes, en España se ha apostado por el uso de las TIC mediante el Plan Avanza (2006-2010) y ahora el Plan Avanza2 (2011-2015).

Tras aprobar la LOE en el año 2006, y de acuerdo con la LOMCE, se produce la aparición de un nuevo currículo que incorpora las competencias básicas a la educación, donde una de ellas es la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital. Se ha constatado que aquellos centros que incorporaron estas nuevas tecnologías en el currículum, han obtenido avances más significativos que otros centros que seguían trabajando con un enfoque más tradicional (Asorey y Gil, 2009).

Según los autores mencionados, la Comunidad Valenciana, y la Comunidad de Aragón son dos de las regiones de España donde más se apuesta por las TIC y muchos de los centros educativos de estas comunidades han equipado sus clases con todo tipo de herramientas tecnológicas, como por ejemplo la PDI, ordenadores o tablets, además de mejorar la formación del profesorado tanto dentro como fuera del aula.

Toda esta innovación en las aulas ha generado que la metodología educativa esté sufriendo un cambio, tal y como expone Gardner (2012) «La irrupción de las nuevas tecnologías nos obliga a educar a los niños de una manera distinta». Los materiales empleados en las clases poco tienen que ver con los utilizados tradicionalmente como son la pizarra y la tiza. Han aparecido todo tipo de estrategias y recursos tecnológicos que han cambiado la manera de ver el aprendizaje educativo, ampliando el abanico de posibles actividades de enseñanza y aprendizaje.

Los últimos estudios del New Media Consortium (NMC), el NMC Horizon Report: 2013 K-12 Edition y el NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition, destacan diez tecnologías emergentes que afectarán a la educación en los próximos cinco años: computación en la nube, aprendizaje con el móvil, monitorización del aprendizaje, contenido libre (open content), impresiones en 3D, MOOCs (cursos online masivos), laboratorios virtuales y remotos, juegos y “Gamification”, utilización de tablets, y tecnología para llevar incorporada en la ropa o en el reloj.

Una de las tendencias más aplicables a la educación es la llamada “Gamification” (gamificación o ludificación). La cual trata sobre el uso de técnicas y dinámicas propias de los juegos y ocio en actividades no del todo recreativas, pretendiendo transformar una actividad, a priori aburrida, en otra motivadora. Para ello se utilizan todo tipo de estrategias, siendo una de éstas la utilización de videojuegos. Ya que se ha comprobado que aunque en el aula escolar se utilicen un tipo de juegos con una herramienta tecnológica, por ejemplo el ordenador, en casa estos alumnos prefieren dedicar más tiempo a las actividades centradas en la consola, que las realizadas en la escuela con dicho ordenador (Padilla, 2012).

En los últimos años se han realizado estudios para utilizar juegos comerciales dentro de las aulas con fines pedagógicos, de forma que este interés que muestran los alumnos favorezca su uso como herramienta educativa. Además se ha creado una gran multitud de juegos que poseen las características de aquellos que no parecen educativos cuando en realidad sí lo están siendo. Algunos de éstos que se pueden incorporar al aula y al hogar son MundoPocoyo y Scribblenauts, entre otros.

Por otro lado, se está potenciando cada vez más la idea de que los propios docentes sean los creadores de sus materiales educativos. Gracias al auge de herramientas y plataformas educativas gratuitas de fácil manejo para un usuario medio, los maestros y maestras se lanzan a producir sus propios materiales y compartirlos con el resto de la comunidad educativa. Como es en el caso de la plantilla “Orla espacial para fin de curso”, como puede verse en la figura 1, creada por el blog Actiludis, donde se proponen

distintos fondos y objetos para crear la orla de clase. Incluso un video tutorial donde explica paso a paso como llevarla a cabo.



Figura 1. Orla

Por todo lo anteriormente mencionado, en este trabajo se pretende poner en práctica la experiencia de innovar en el aula de educación infantil mediante la creación de un material interactivo, pretendiendo así animar a todos los maestros y maestras a crear sus propios materiales.

2.1. Tipos de herramientas y recursos más utilizados en el aula

A continuación se va a realizar una revisión sobre aquellas herramientas tecnológicas que se utilizan en España en las clases de Educación Infantil y de los recursos que derivan de estas. Algunas de las herramientas tecnológicas más utilizadas son:

PDI

La PDI o Pizarra Digital Interactiva es una herramienta muy utilizada últimamente en las clases de Educación Infantil. Normalmente suele llegar al colegio gracias a una editorial, la cual se encarga de que sus libros y actividades puedan realizarse con dicha herramienta. Su uso es táctil y puede ir acompañada de un ordenador que reproduzca el contenido o las búsquedas que se hagan en Internet.

Tablet o tableta

Es similar a un ordenador portátil, de dimensiones reducidas y táctil. La tablet es muy conocida hoy en día por los niños ya que su uso es muy intuitivo y asequible para estos. Muchos de ellos ya conocen esta herramienta porque disponen de una en casa. Con ella los niños y niñas pueden hacer ejercicios de grafomotricidad, matemáticas, creatividad, destreza lógica... y su uso puede ser tanto individual como colectivo. No muchos de los colegios de España disponen de una o varias tablets en clase, pero su uso es muy conveniente y motivador para el alumnado. El problema es que no se dispone de recursos necesarios para incluir estas tecnologías en todas las aulas.

Ordenadores

Actualmente muchas clases de infantil disponen de uno o varios ordenadores en el aula. En ellos se suelen realizar actividades de informática y/o juegos, para introducir el manejo del ordenador desde edades tempranas.

Pizarra con proyector

Esta herramienta está formada por una pizarra tradicional de tiza, un proyector y un ordenador. La pizarra es de color blanco, pudiendo así proyectar el contenido del ordenador directamente en la pizarra. Si se desea utilizar como una herramienta tradicional, solo es necesario apagar el proyector y utilizar las tizas de colores para escribir en ella.

También existe otro tipo de pizarras blancas en las cuales se puede escribir con rotuladores en lugar de con tizas de colores.

Este tipo de pizarras son muy útiles, ya que se dispone de un material tradicional, pero a su vez se utiliza como un recurso tecnológico innovador. Una de sus múltiples funciones es proyectar los ejercicios que se vayan a hacer en clase, ya sean unos propuestos por la editorial (proyectando la ficha del libro correspondiente) o una actividad creada por los docentes. La ventaja es que pueden salir varios alumnos a escribir en ella a la vez, cosa que con la PDI no se puede hacer (si no es que se dispone de una PDI que permite tener más de un punto de apoyo a la vez). En la Figura 2 aparece una muestra de este recurso utilizado en un aula de Infantil.



Figura 2. Pizarra

A continuación se incluyen algunos de los recursos a utilizar con las TIC en el aula:

Blog

La maestra o maestro crea un blog con Google (Blogger) o Wordpress, o cualquier otra plataforma disponible en Internet, donde recoge sus experiencias en el aula. En dicho blog se plasma cómo trabajan los alumnos, qué actividades realizan, muestras de estas actividades, fotografías sobre excursiones y salidas, acontecimientos especiales, cosas

a destacar, etc. Esta herramienta es ideal para poder mantener un diálogo fluido con las familias, ya que así, éstas pueden tener un seguimiento diario de lo que hacen sus hijos en la escuela. Además, sirve de intercambio de información entre otras maestras, familiares y especialistas de la educación, gracias al traspaso de materiales y conocimientos.

Como ejemplo de este recurso destacan los blogs: *“La clase de Miren”*, *“Classe de les girafes”* y *“Mi cole al día”* los cuales tratan sobre las experiencias en el aula de Infantil de varios colegios de España.

JClic o Edilim

Programas para crear actividades interactivas de tipo lúdico o académico para los alumnos. En este caso el profesor tiene la oportunidad de coger un JClic de un tema ya elaborado por otro docente o crear uno propio. Es una herramienta de manejo fácil tanto para su creación por parte del adulto, como para su uso por parte de los más pequeños.

Storybird

Plataforma que permite crear historias visuales o cuentos. Dedicada a todo tipo de públicos, tanto a ilustradores profesionales, como a maestros y alumnos. Recurso ideal para los docentes de Infantil que deciden crear un cuento o historia interactiva relacionada con el contenido que se esté llevando a cabo en el aula.

Symbaloo

Symbaloo es una plataforma que ayuda a organizar contenidos online. Es ideal para maestros y educadores, ya que es una manera fácil de organizar, de un golpe de vista, las actividades o juegos a trabajar en el aula.

En la cuenta de Symbaloo personal o propia se crea una carpeta con todo tipo de enlaces a juegos, blogs, páginas web, etc. Una vez esta carpeta esta abierta y en pantalla, los alumnos proceden a hacer clic sobre el juego o actividad a trabajar.

El uso de esta herramienta en el aula es interesante ya que no es necesario descargar los juegos en el ordenador, estos permanecen en la nube, y mediante el diseño propio del programa se puede acceder a ellos fácilmente, tal y como muestra la Figura 3.

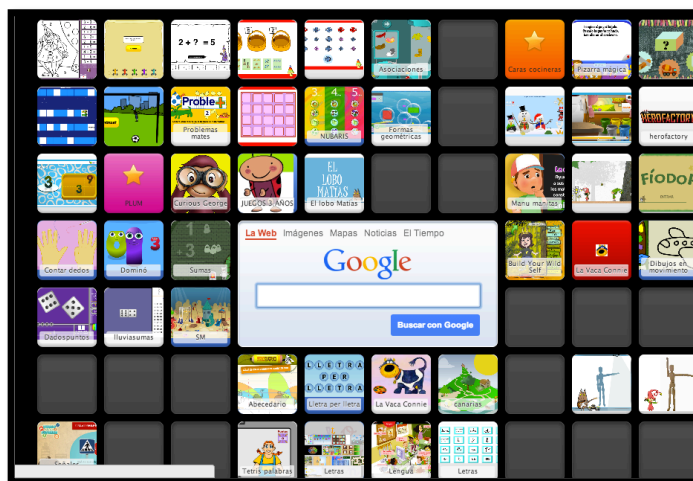


Figura 3. Symbaloo

Make it

Aplicación, por ahora solo disponible para tabletas Apple, con la cual es posible crear juegos, actividades, cuentos... y poderlos compartir o visualizar en otro soporte, como por ejemplo, un ordenador. Esta herramienta combina distintas plantillas para la creación de juegos y posee un diseño atractivo, además de ser de fácil manejo para cualquier usuario.

En primer lugar, se crea un proyecto nuevo, al que se le da un nombre. Tras esto se puede elegir un tema que predominará en el juego, por ejemplo, "Blue Sky", con el cual aparece un fondo de nubes, el texto y la apariencia en tonos azules. A su vez, es posible definir un tema libre, añadiendo un fondo desde Internet o una imagen al gusto del creador.

Tras esto se procede a la elección de plantillas dinámicas, donde cada una representa una actividad. Algunas de éstas son:

- *Conectar*: test de relaciones usando conectores.
- *Arrastrar a un contenedor*: test de relaciones usando contenedores.
- *Memoria*: realización de parejas.
- *Dibujo*: pintar y colorear.
- *Encontrar*: encontrar la respuesta correcta.
- *Concurso*: preguntas y respuestas de múltiples opciones.
- *ABC*: crear una pregunta y solicitar una respuesta escrita.
- *Texto*: páginas libres para añadir cualquier recurso.

Luego de la elección de la actividad se rellena su contenido, añadiendo imágenes, texto, y sonido. Estos se pueden elegir del propio dispositivo o del banco de imágenes y sonido que ofrece Make it.

Una vez finalizada la primera actividad se pueden añadir más hasta terminar el proyecto, el cual se puede previsualizar, viendo el aspecto que tendrá al ser jugado.

Finalmente, dicha actividad lúdica se puede desarrollar en el dispositivo tablet, pero también es posible compartirla por e-mail o por medio de un enlace, con lo cual se puede acceder a ella desde cualquier ordenador, PDI o móvil.

En los siguientes apartados explicaremos más detalladamente la utilización de este recurso en una clase de Educación Infantil de 5 años.

III. Objetivos

Innovar en el aula mediante la creación de un material interactivo.

Mejorar el aprendizaje de contenidos por parte de los alumnos y alumnas.

Animar a los docentes a crear sus propios materiales interactivos-educativos.

Concienciar a los docentes y a las familias de la importancia de las TIC en la educación para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Realizar una revisión de las herramientas TIC utilizadas más frecuentemente en aulas de infantil de colegios de toda España.

Dar una visión general del uso de las TIC en España, así como de las ventajas e inconvenientes de su implementación en el aula.

IV. Material y método

En este trabajo se ha procedido a la elección de la herramienta tecnológica tablet para su uso en Educación Infantil, debido a que resulta muy atractiva, motivadora, con alta usabilidad y conocida previamente por el alumnado.

Al comienzo del curso se dispone de una editorial que marca los contenidos a trabajar en el aula, según el Decreto 38/2008, de 28 de marzo, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana.

En el caso de la clase de 5 años se procede a trabajar la Unidad Didáctica "L'Univers". Esta unidad es elegida específicamente, ya que no solo es un tema atractivo para los estudiantes, sino que además existen abundantes recursos TIC para trabajarlo.

Normalmente en cada Unidad Didáctica se realiza una combinación de actividades ya marcadas por el libro de la editorial y otras externas incluidas por la maestra.

En este caso, el objetivo es incluir además, una serie de actividades utilizando las TIC. Para ello se procederá a un cambio en la metodología y dinámica de la clase. El rincón de informática pasará a estar situado en otro espacio del aula, donde se ubicará la tablet. El alumnado solo podrá hacer uso de ésta en los tiempos acordados y siempre de manera grupal. Se realizará una explicación previa de cómo se debe utilizar dicha herramienta, cuántos de ellos participarán en cada sesión y qué hacer en caso de duda. Esto es necesario ya que los alumnos suelen realizar algunas actividades utilizando la PDI y/o ordenador, pero no con la tablet, con lo cual es importante llevar una buena organización de la clase para que la excitación y nerviosismo no impidan el progreso de la actividad.



Muestra y sujetos de estudio

Los sujetos de estudio son 30 alumnos y alumnas (17 niñas y 13 niños), de entre 5 y 6 años de edad, de tercero de Educación Infantil del CEIP Pintor Castell de Castellón.

En la clase se dispone de un ordenador fijo y otro portátil conectado a la PDI y al proyector de ésta.

Estos alumnos ya poseen conocimientos y han mantenido relación con aparatos tecnológicos, debido a que un día a la semana pasan una hora en el aula de informática, donde cada uno de ellos utiliza un ordenador. Además disponen de una PDI en el aula habitual de enseñanza.

Descripción de las actividades complementarias a la Unidad Didáctica

La Unidad Didáctica 9 "L'Univers" del Projecte Bub-bub SM, Comunitat Valenciana (González de la Torre y Gimeno, 2013) que sigue el Ciclo de Infantil, hace una pequeña aproximación al conocimiento del espacio en general, haciendo hincapié en el concepto de estrellas, planetas, movimientos de la Tierra, el día y la noche, las estaciones del año, entre otros.

Es un tema muy motivador y atrayente para los alumnos, lo cual permite que estos se impliquen al máximo. A su vez, Internet está repleto de recursos interactivos e ideas TIC para ampliar dicha unidad.

Objetivos, contenidos y competencias

Objetivos, contenidos y competencias a trabajar durante la Unidad Didáctica respecto a los materiales TIC diseñados.

Objetivos

Disfrutar con el manejo de las TIC.

Practicar la habilidad de desplazar el dedo por la pantalla.

Utilizar los recursos informáticos para crear, reproducir, comunicar y conocer.

Contenidos

La pantalla táctil.

Utilización de los recursos informáticos para realizar nuevas creaciones.

Valoración de las TIC como un medio de comunicación y aprendizaje.

Competencias

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Uso de herramientas tecnológicas: Hacer uso habitual de los recursos tecnológicos para aplicarlos en diversos entornos y resolver problemas reales.

Tratamiento de la información y competencia digital: El uso de las funciones más elementales de la tablet adecuadas a la edad, como abrir y cerrar la aplicación, pintar un dibujo, pasar página, encender y apagar el dispositivo, etc.

Actividades

Rincones

Por las tardes los alumnos trabajan por rincones. «Lugar, permanente o no, en el que se desarrollan actividades muy determinadas, libres o dirigidas, individuales, en grupos pequeños o colectivos: biblioteca, grafismo, cocina, tienda, muñecas, garaje, etc.» (Tavernier, R., 2987:191)

En este caso en concreto, los rincones son zonas de trabajo ubicadas en el propio aula, donde el alumnado trabaja una actividad en grupo de forma autónoma, sin ayuda del docente.

La clase está formada por 6 rincones, al igual que 6 grupos de alumnos componen el aula:

1. *Rincón de matemáticas:* ejercicios de sumas y restas relacionados con el espacio.
2. *Rincón del mural:* construcción de un mural del espacio.
3. *Rincón del modelaje:* creación de imanes de nevera con plastilina (extraterrestres, planetas, estrellas...)
4. *Rincón de manualidades:* construcción de un móvil del espacio.
5. *Rincón de informática:* juegos interactivos relacionados con el espacio.
6. *Rincón de la biblioteca:* ordenar palabras para formas frases y lectura de libros y/o cuentos relacionados con el espacio.

Los 6 grupos de alumnos van rotando cada día por cada rincón. Estos grupos están formados por 4 ó 5 alumnos. Los días destinados a rincones son los lunes, martes y jueves. El primer día de la semana, se explica en qué consiste cada rincón y cómo se debe trabajar en él. Una vez entendidas las normas, los niños trabajan autónomamente, siendo el papel de la maestra el de ayuda o apoyo.

El presente trabajo se centra sobretodo en las actividades del rincón de informática, aunque a su vez se utilizarán recursos TIC durante toda la jornada escolar; como es el uso de la PDI mientras realizan las fichas correspondientes a la unidad, búsqueda de fotos y vídeos para hacer aclaraciones, etc.

El rincón de informática

Este rincón se distribuye en dos espacios del aula. Uno de ellos donde está ubicado el ordenador de sobremesa, al final de la clase; y el otro espacio junto a la PDI. En este caso, ambos espacios no formarán parte del estudio, ya que nos centraremos en el juego interactivo que se utilizará en la tablet, siendo el lugar destinado para ello las mesas de clase.

Make it

El programa Make it explicado anteriormente, solo está disponible para tabletas Apple, pero las actividades creadas en ésta pueden utilizarse en cualquier dispositivo, como por ejemplo en un ordenador, la PDI, un móvil, a través de Internet. En este caso, se realizarán las actividades en la tablet.

Una vez abierto el proyecto “L’Univers” creado con la aplicación, el grupo de alumnos compuesto por 5 niños y/o niñas, se organiza para jugar por turnos. Cada álbum de juego está compuesto por varias actividades. Si la actividad da error, los niños deberán intentarlo de nuevo. Si por el contrario se celebra el triunfo del jugador, podrán pasar a la siguiente tarea.

Una pequeña muestra de las actividades realizadas con este recurso son:

Actividad 1: Unión de imágenes y palabras

El objetivo de esta actividad es el de unir una imagen con la palabra correspondiente. Aparecen varias imágenes de planetas a la derecha de la pantalla y sus nombres a la izquierda. Los alumnos deben unir cada planeta con su nombre adecuado, arrastrando el dedo por la pantalla.

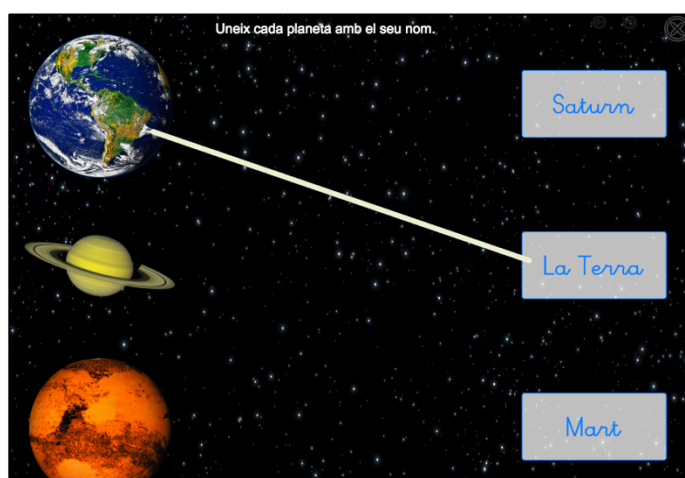


Figura 4. Unión de imágenes y palabras

Actividad 2: Memory

Aparecen en la pantalla varias cartas boca abajo, de manera que no se ve el contenido de estas. El alumno debe pulsar sobre dos cartas. Si las dos cartas tienen la misma figura permanecerán giradas, ha conseguido una pareja. Si por el contrario, son distintas se volverán a dar la vuelta. El objetivo es memorizar en qué lugar está cada carta e intentar hacer el máximo de parejas posible. Finalmente se gana cuando están todas las cartas giradas. Las imágenes que aparecen en las cartas están relacionadas con el universo, como: planetas, astronautas, estrellas, extraterrestres, etc. Un ejemplo de esta actividad aparece a continuación en la Figura 5.

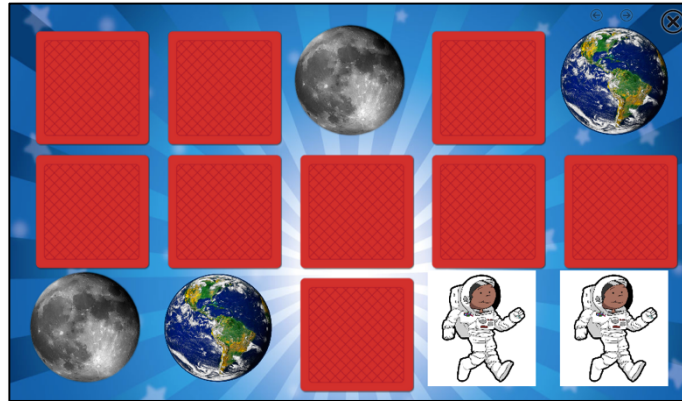


Figura 5. Memory

Actividad 3: Colorear

En esta actividad se ha de colorear un planeta. Este está en blanco y negro, así que los alumnos deben elegir un color de la platilla de colores y un grosor de pincel. Tras esto se procede a colorear el dibujo, cambiando de color y pincel las veces que se desee.



Figura 6. Colorear

Actividad 4: La lupa

En la pantalla aparecen varios elementos relacionados con el espacio, como: un astronauta, una nave espacial, planetas, estrellas, etc. En la parte inferior de esta hay una lupa que muestra uno de los objetos de los nombrados anteriormente. Los jugadores han de ser capaces de identificar el objeto que muestra la lupa, buscarlo entre todos los demás y pulsarlo. Tras esto se procede a la búsqueda de un nuevo objeto hasta que estén todos encontrados.

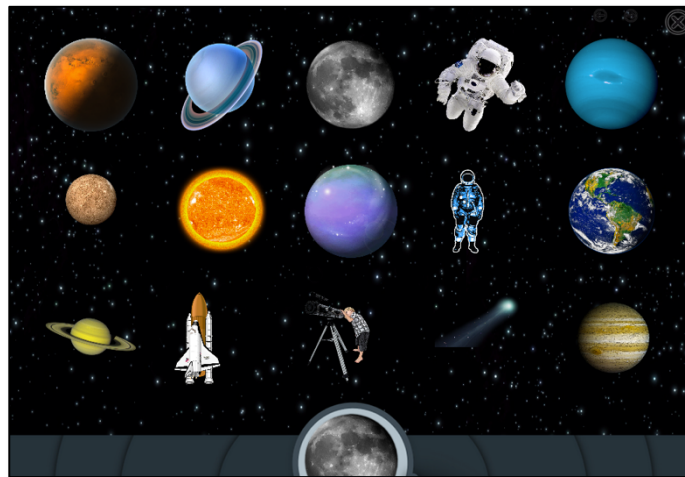


Figura 7. La lupa

Actividad 5: La palabra correcta

Esta actividad consiste en escribir correctamente el nombre de los planetas que aparecen en pantalla. Por ejemplo, aparece una imagen de la Tierra y debajo de esta seis líneas o huecos para escribir. Los alumnos han de ser capaces de identificar el planeta y escribir el nombre de éste, pulsando sobre las letras adecuadas. Cada espacio corresponde a una única letra.

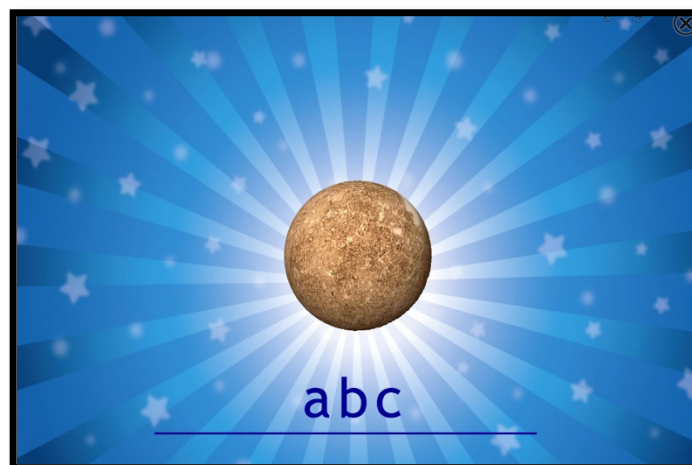


Figura 8. La palabra correcta

Temporalización

La duración de la Unidad Didáctica “L’Univers” es de aproximadamente 3 semanas, comenzando el lunes 28 de abril y finalizando el viernes 16 de mayo. Para trabajar mediante juego por rincones, se estableció la última media hora del lunes, martes y jueves (16:00 a 16:30).

Recogida de información

En primer lugar se procederá a realizar una *evaluación diagnóstica* del alumnado, para determinar qué conocimientos previos poseen sobre “L’Univers”. Para conseguir esta información es necesario crear un ambiente de diálogo y participación. Tras esto se evalúa las potencialidades y dificultades de los alumnos ante el temario; también llamada *evaluación procesual*. Y por último la *evaluación final*, que consiste en la realización de un informe global sobre la trayectoria del alumno, y propuestas de mejora en cuanto a la metodología o problemas que hayan surgido ante la adquisición de conocimientos por parte del alumnado.

Dicha evaluación final de toda la unidad se plasma en unos cuadros evaluativos proporcionados por la editorial, donde se recogen los ítems a adquirir por los alumnos. Estos ítems serán valorados por la docente, quien determinará cuáles han sido trabajados o son adecuados para la realidad del aula.

Por otro lado, se realizará una pequeña evaluación sobre la implantación de esta nueva herramienta TIC, la tablet, en el temario. Para así comprobar si su uso ha mejorado los conocimientos del alumnado, solo los ha reforzado, ha sido un impedimento para estos, etc. Para ello se hará uso de la observación participante, las anotaciones pertinentes en el cuaderno de la docente y la prueba oral objetiva; donde se pregunta de forma individual a cada alumno qué ha aprendido a lo largo de esta Unidad Didáctica, si recuerda el nombre de algún planeta del Sistema Solar, si sabe qué es un astronauta y algunas de las partes del traje de este, etc.

A continuación se muestra una serie de ítems a evaluar según el material educativo innovador que se ha procedido a integrar en el aula:

- Disfruta con el uso de las TIC.
- Practica de manera adecuada la habilidad de desplazar el dedo por la pantalla.
- Utiliza los recursos informáticos para crear, reproducir, comunicar y conocer.

V. Resultados

El uso de la tablet como complemento TIC a la Unidad Didáctica ha sido todo un éxito y se han cumplido los objetivos de evaluación.

En primer lugar, el alumnado ha aprendido de una manera más motivadora y lúdica los conceptos tratados durante las sesiones, recordando nombres de planetas, vehículos para ir al espacio, instrumentos como el telescopio, el primer ser vivo que viajó a la Luna, etc. A su vez, aquellos conocimientos que para algunos eran confusos se han reforzado y afianzado mediante el juego.

Es importante destacar el juego en equipo, es decir, los niños y niñas han aprendido a esperar su turno, a dialogar sobre la respuesta correcta, a respetar las decisiones de otro compañero y en definitiva, a trabajar de forma cooperativa. Esto es vital, ya que cada individuo aprende más de lo

que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo.

Es necesario remarcar que la clase no tuvo ninguna dificultad en manejar esta herramienta, ya que casi todos conocían su funcionamiento por poseer una igual o parecida en casa. Además de tener en cuenta que el manejo de ésta es muy intuitivo para los pequeños, ya que su uso se realiza con los dedos, arrastrando o apretando, con lo cual no deben tener apenas dificultad a la hora de utilizar la psicomotricidad fina necesaria para ello.

Por otro lado, la creación de esta herramienta requiere conocimientos digitales por parte del docente, además de poseer éste u otro dispositivo tecnológico y tiempo para llevarla a cabo; incluyendo la búsqueda de imágenes adecuadas al temario tratado en el aula, diseño de cada actividad que aparece en el juego, inclusión de sonidos, jugabilidad, etc.

A su vez, en todo momento se refuerza la idea de tratar de manera adecuada la tablet, corriendo el riesgo de que se produzcan accidentes o golpes inesperados.

Por todo ello, es posible destacar una serie de ventajas e inconvenientes ante la utilización, creación y aplicación directa en el aula de estas nuevas herramientas.

Ventajas

- Motivación y predisposición al aprendizaje.
- Aumento de la participación.
- Desarrollo de la creatividad.
- Aprendizaje cooperativo y trabajo individualizado.
- Desarrollo de las destrezas necesarias para la utilización de las TIC (competencia digital).
- No dependencia total de las editoriales.
- Compartir recursos con el resto de la comunidad educativa.
- Utilización de diferentes medios: texto, imagen, sonido, vídeo, voz, etc.
- Rápida asimilación de contenidos.

Inconvenientes

- Es necesario el conocimiento de las TIC por parte del profesorado.
- Necesaria una buena educación y uso responsable de estas por parte de los alumnos.
- Falta de dotación económica y/o material en las aulas.
- Tiempo dedicado a la búsqueda y/o creación de materiales interactivos.
- Dispersión de la información debido a la gran cantidad de contenidos en red.
- Problemas asociados a dichas herramientas (cuelgue del ordenador, falta de conexión a Internet, etc.)

VI. Discusión y conclusiones

353



Como conclusión decir que se han cumplido los objetivos marcados por esta Unidad Didáctica gracias a la combinación de las actividades tradicionales y el juego innovador de la tablet. La gran mayoría de los alumnos ha superado los ítems marcados, tanto los conceptos del Universo, como la adecuada utilización y disfrute de dicha herramienta.

Estos resultados concuerdan con las teorías y opiniones de los investigadores y teóricos como Robinson (2006, 2013), o Carr-Chellman (2010), entre otros; respecto a que las nuevas tecnologías complementan las herramientas tradicionales de la educación, produciendo así una mejora educativa. Además de la gran motivación que el uso de estos aparatos representa para el alumnado, haciendo que la asimilación de conceptos sea mayor y se produzca el aprendizaje, de una manera lúdica y amena.

La experiencia de crear un juego para la tablet potencia las habilidades del docente, acercando a este a la era digital y pudiendo así adecuar los contenidos a la realidad del aula, dejando al margen las editoriales y contribuyendo al intercambio de recursos educativos entre maestros, vía Internet.

Como propuesta de mejora añadir que es necesaria una mayor formación del profesorado en las nuevas tecnologías para que haya continuidad en las actividades y este tipo de propuestas no se queden en lo anecdótico. Es preciso que desaparezca la brecha digital que existe entre algunos alumnos y profesores, ya que las TIC forman parte del día a día. Además del cambio de pensamiento respecto a los juegos y videojuegos, dejando a un lado los mitos asociados a estos, aceptando que pueden contribuir a mejorar la educación y formar parte de esta.

A su vez, invitar a todos los profesores y futuros docentes a innovar y realizar sus propias creaciones de actividades y/o juegos. Ya que en determinadas ocasiones se pasa mucho tiempo en Internet buscando recursos didácticos relacionados con una materia en concreto, intentando que a su vez sean motivadoras e interesantes para el aula, y al final estas no acaban adaptándose a los objetivos o la idea que se tiene en mente para plantear las actividades. La elaboración de actividades educativas propias enriquece el aporte de materiales TIC útiles para las clases y además permite reflexionar sobre si los contenidos trabajados en el aula son los más adecuados, es decir, permite una autoevaluación o autocrítica de la práctica docente.

Como reflexión final destacar una cita de Williams, donde el cual remarca: «El futuro de la educación estará profundamente ligado a la tecnología de la información venidera. Pero más aún, por cómo los educadores y estudiantes utilizan las TIC para el aprendizaje continuo» (Williams, 2002).

VII. Bibliografia

354



ASOREY, E. y J. GIL (2009): *El placer de usar las TIC en el aula de Infantil*. Tribuna abierta. CEE Participación Educativa.

CARR-CHELLMAN, A. (2010): *Gaming to re-engage boys in learning*. Recuperado de https://www.ted.com/talks/ali_carr_chellman_gaming_to_re_engage_boys_in_learning

ESTEVE, F. (2009): Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. La cuestión universitaria, 5, 59-68.

GARDNER (2012): *De las inteligencias múltiples a la educación personalizada*. Redes. RTVE. Recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-inteligencias-multiples-educacion-personalizada-vo/1270214/>

GONZÁLEZ DE LA TORRE, P. Y GIMENO, E. (2013) *Bub-bub 5 anys*, SM, Comunitat Valenciana.

GVA (2008): *DECRETO 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana. [2008/3838]*. Recuperado de http://www.docv.gva.es/datos/2008/04/03/pdf/2008_3838.pdf

LA FACTORIA INTERACTIVA. *Make it*. Recuperado de <https://itunes.apple.com/us/app/make-it-create-share-your/id803818300?l=ca&ls=1&mt=8>

LAZ, M.J. (2011): *“Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación”*. Recuperado de http://www.csi-f.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_44/MANUEL_JE_SUS_LAZ_1.pdf

MARCHAL, E. (2010): *IV Jornada de Formación e Innovación educativa*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/espemarchal/iv-jornadas-de-formacin-e-innovacin-educativa-5696444>

MARQUÉS, P. (2008): *La magia de la pizarra digital... la pones tu*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/docs/ppmagiapizarradigital.ppt>

MARTÍN, N. (Blog Internet). *Mi cole al día*. Recuperado de <http://micolealdia.blogspot.com.es/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE nº106, de 4 de mayo, 17158-17207.

MINISTERIO DE INDUSTRIA, ENERGÍA Y TURISMO (2010). *Plan Avanza*. Estrategia 2006-2010. Recuperado de https://www.planavanza.es/informaciongeneral/estrategia2011/Paginas/Estrategia2011_2015.aspx

MINISTERIO DE INDUSTRIA, ENERGÍA Y TURISMO (2010). *Plan Avanza2*. Estrategia 2011-2015. Recuperado de https://www.planavanza.es/informaciongeneral/estrategia2011/Paginas/Estrategia2011_2015.aspx

MUNDOPOCOYO. Pocoyo™ & © 2005 - 2014 Zinkia Entertainment, S.A. "Mundo Pocoyo"™ & © 2009 - 2014 Zinkia Entertainment, S.A. Recuperado de <http://www.pocoyo.com/mundopocoyo#>

PADILLA, N. (2012): *El uso educativo de los videojuegos*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/descargas/familias-lectoras/flash/coleccion/resources/cariboost_files/cuaderno09.pdf

PARDO, M. (Blog Internet). *La clase de Miren: mis experiencias en el aula*. Recuperado de <http://laclasedemiren.blogspot.com.es/>

ROBINSON, K. (2013): *Las tecnologías pueden ayudar a revolucionar la educación*. Recuperado de <http://blog.tiching.com/sir-ken-robinson-las-tecnologias-pueden-ayudar-revolucionar-la-educacion/>

ROBINSON, K. (2006): *How schools kill creativity*. Recuperado de https://www.ted.com/playlists/24/re_imagining_school

SCRIBBLENAUTS .5th Cell. WB Games. Recuperado de http://www.scribblenauts.com/scribblenauts/unmasked/en_US/about#

STORYBIRD. Recuperado de <http://www.storybird.com/>

SYMBALOOEDU. Recuperado de <http://www.symbalooedu.es>

TAVERNIER, R. (2987:191). Recuperado de <http://www.slideshare.net/Gemuchi/presentacin1-5757288>

THE NEW MEDIA CONSORTIUM (NMC) (2013): *10 Emerging Educational Technologies & How They Are Being Used Across the Globe*. Recuperado de <http://www.innovationexcellence.com/blog/2013/07/29/10-emerging-educational-technologies-how-they-are-being-used-across-the-globe/>

WILLIAMS, S. (2002): «Future of education = Technology + Teacher». In *Visions 2020: Transforming Education and Training Through Advanced Technologies*, pp. 65-68.

Los paneles de información como estrategia para aumentar el tiempo útil y de práctica en el área de Educación Física

Imanol Alcaide Pérez
imanolalcaideperez@gmail.com

I. Resumen

358



En el siguiente trabajo de investigación se exponen una serie de puntos a través de los cuales se pretende una mejora de lo relacionado con los aspectos organizativos de la materia de Educación Física en la Educación Primaria. Por un lado, el objeto de la realización de este proyecto ha sido incrementar el tiempo de compromiso motor de los alumnos/as, lo cual conllevaba una revisión de los aspectos organizativos. Por otro lado, hemos realizado un trabajo en el que los alumnos han sido principales protagonistas, aumentando los niveles de responsabilidad y autonomía a través del diseño de rutinas, ejecutadas por ellos mismos. En definitiva, el objetivo del presente trabajo ha sido elaborar estrategias para aumentar el tiempo útil y de práctica y poder ofrecer al alumno la oportunidad de adquirir una mayor cantidad de aprendizajes.

Entendemos la metodología como el camino mediante el cual los alumnos alcanzan los objetivos planteados. Se han utilizado principalmente las metodologías de asignación de tareas y descubrimiento guiado, teniendo el alumno un papel principal y protagonista en su proceso de enseñanza-aprendizaje, dando especial importancia en este proceso a la competencia de aprender a aprender.

A pesar de que no se ha podido iniciar el trabajo desde principio de curso, cabe destacar que los resultados obtenidos han sido muy positivos, aumentando un 16% el tiempo útil a primera hora y un 10% en el resto de horas. Además, se ha conseguido reducir el tiempo de información en 4 minutos a lo largo del proceso de empleo de las rutinas.

Finalmente, destacar la importancia y necesidad de este tipo de trabajos de carácter práctico, ya que la ley educativa vigente reduce el tiempo de las sesiones en cinco minutos, lo cual supone una dificultad añadida a la labor del docente de Educación Física.

Paraules clau: Estrategias, tiempo útil, rutinas, aspectos organizativos, metodología, paneles de información, autonomía, responsabilidad, compromiso motor.

II. Introducció

En el siguiente artículo se van a tratar una serie de puntos a tener en cuenta para trabajar uno de los aspectos organizativos fundamentales en el área de Educación Física dentro del contexto escolar. Ese ítem con tanta relevancia es el tiempo, ya que de él dependen en gran medida el resto de factores que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en esta materia.

Tradicionalmente, «la organización de la clase se ha limitado únicamente al control del grupo» (García Sánchez, 2010), es decir, a mantener un orden lógico para poder desarrollar las sesiones sin que los alumnos puedan participar en la toma de decisiones, ya que estaban limitados a realizar las tareas propuestas por el docente. El objetivo

principal del profesor era que los alumnos estuvieran preparados para recibir la información y ejecutarla de la mejor manera posible. De esta forma estamos copiando el modelo metodológico del aula ordinaria y no estamos diferenciando la Educación Física del resto de materias. La preparación de la que hablamos, constaba en mantener el orden continuo sin tener los niños/as oportunidades de participar activamente. Afortunadamente, la situación actual es muy distinta, habiendo aumentado la complejidad social y las relaciones afectivas en el entorno escolar (García Sánchez, 2010). La realidad social es mucho más compleja y por tanto, se hace más necesario el papel profesional del docente porque necesita estar más preparado para el proceso de cambio educativo que debe haber (de un modelo tradicional a un modelo más participativo) y para mejorar también el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, hemos ofrecido al alumno la oportunidad de adquirir un nivel elevado de autonomía y responsabilidad, en el desarrollo de las diferentes rutinas, para aumentar el nivel de implicación de los alumnos y de esta forma intentar alcanzar mejores resultados relacionados con el aumento del tiempo útil y de práctica en la sesión.

En primer lugar, hay que destacar la importancia de la Educación Física dentro del contexto escolar, ya que nos encontramos ante una asignatura fundamental en el desarrollo psicomotor de los niños y ayuda a prevenir posibles enfermedades futuras. Dentro del contexto de esta materia, cabe destacar la importancia de los aspectos organizativos en general, y concretamente, del tiempo, que es una parte fundamental de este trabajo de investigación.

El contexto de la Educación Física conlleva una gran pérdida de tiempo en cada una de las sesiones, ya que, a diferencia del resto de materias, la Educación Física no se imparte en un aula ordinaria, sino que los alumnos tienen que desplazarse a la hora de recibir las clases. Este es uno de los problemas fundamentales al que nos enfrentamos los docentes de este área. Otro de los factores importantes en este nivel es el tiempo que se emplea en la explicación de las actividades, ya que se debe elegir detenidamente la información que se ofrece de manera verbal y visual, para facilitar la comprensión por parte de los alumnos, aunque no siempre se consiga. Este concepto del ritmo de la clase será fundamental para orientarlos hacia la adquisición de una serie de aprendizajes. A esto le tenemos que añadir el tiempo que se emplea en los desplazamientos de los alumnos al aula, o el tiempo que se pierde enlazando las distintas actividades. También es destacable la disposición y recogida de materia, así como el tiempo de aseo de los alumnos. Todo este excesivo tiempo utilizado lo observamos a partir de vivenciar las sesiones dentro del periodo de prácticas. A partir de las vivencias y de realizar un periodo de observación, empezamos a plantear de qué forma se podrían reducir estos tiempos de organización de la sesión o de transición y ofrecer al alumno la posibilidad de tener un mayor tiempo de práctica, y en definitiva, una oportunidad para poder adquirir una mayor cantidad de aprendizajes. Como resultado a este proceso de observación, diseñamos una serie de

rutinas que favorecieran al alumno a reducir estos tiempos. Se empleó una metodología participativa que ofrecía al alumno un nivel de responsabilidad y autonomía elevado para poder llevar a cabo este proceso, ya que de esta forma pretendíamos que los alumnos tuvieran una mayor implicación con la materia y poder mejorar los resultados finales. Las rutinas establecidas y la metodología empleada serán expuestas posteriormente, ahora vamos a centrarnos en el contexto de los tiempos en la sesión de Educación Física, debido a que son parte esencial del estudio realizado.

Para ello, he cogido como referencia la pirámide de tiempos de Piéron, en la que podemos encontrar una clasificación de los tiempos de la sesión de Educación Física. En la división realizada por este autor, podemos encontrar los tiempos desde el más global hasta el más específico. Partimos de la base, donde encontramos el “tiempo de programa”. Este es el tiempo establecido por la Administración y que marca la ley educativa vigente. En nuestro caso, el trabajo fue realizado con el tiempo establecido para el curso 2013/2014, es decir, 50 minutos. En segundo lugar, encontramos el “tiempo útil”, que identificamos como el tiempo que transcurre desde que da inicio la sesión hasta que ésta finaliza. En tercer lugar, tenemos el “tiempo disponible para la práctica” que es el tiempo resultante de restar el tiempo de información al tiempo útil. En cuarto lugar, el “tiempo de compromiso motor”. Este es el espacio en el que los alumnos están activos físicamente. Y por último, el “tiempo disponible para la práctica”, tiempo que se emplea en una tarea determinada y relacionado directamente con los objetivos educativos, que viene condicionado por los aspectos organizativos de la sesión de educación física. (Piéron, 1988).

A raíz del concepto de tiempo establecido por Piéron para la sesión de Educación Física, establecimos nuestra propia división de tiempos en base al excesivo tiempo utilizado en la organización de la sesión, en el tiempo de transiciones y en el de información. De esta forma, podemos encontrar:

- Tiempo de transiciones: entendiéndolo como el tiempo en el que los alumnos se están desplazando desde el aula hasta el lugar de la práctica, ya sea patio o gimnasio, y además como el tiempo que transcurre entre las distintas actividades que se realizan.
- Tiempo de información: este tiempo lo dividimos a su vez en dos: tiempo de observación de los paneles y tiempo de explicación de las actividades. En el primero, los alumnos observan el panel de información que se les ofrece previo al comienzo de la sesión, mientras que en el segundo, el docente ofrece la información de los diferentes juegos o actividades.
- Tiempo de práctica: es el tiempo en el cual el alumno está activo físicamente.
- Tiempo de aseo: destinado al aseo personal de los alumnos posteriormente a la sesión realizada.

Una vez establecido este contexto de tiempos, pudimos observar la falta de aprovechamiento del tiempo útil que se producía en las sesiones,

sobretudo en relación al tiempo de transiciones y al tiempo de información. Estos dos tiempos suponían una pérdida total del 50% en cada sesión, lo que equivale a la mitad de una unidad didáctica y a medio curso escolar. Por tanto, supone una grave problemática para el docente de Educación Física esta falta de aprovechamiento del tiempo, ya que no tendrían las mismas oportunidades para alcanzar los objetivos ni los alumnos podrían adquirir los contenidos establecidos por el currículo. Por otra parte, el tiempo de práctica suponía un 40% de la sesión, por lo que había una necesidad de aumentar este tiempo debido a que el tiempo disponible para la práctica debe estar entre el 70% y el 80% del tiempo útil.

III. Material y método

Para el desarrollo de este proyecto hemos tenido que tener en cuenta el contexto del centro. De esta forma, tuvimos que interactuar con la dirección del centro, ya que se iba a ver modificado el funcionamiento de algunas de los hábitos establecidos para el desarrollo cotidiano de la escuela. Así pues, una vez aceptada la introducción de las rutinas en las sesiones de Educación Física, es relevante comentar que, estas rutinas han sido diseñadas e introducidas en las diferentes unidades, con el objetivo de aumentar el tiempo útil y de práctica de los alumnos. Se ha utilizado el término rutina para designar las acciones y estrategias empleadas diariamente por los niños/as durante las clases y para favorecer el entendimiento de este concepto más coloquial. Las acciones que se decidieron introducir son las siguientes:

- A primera hora los alumnos no realizaban la transición al aula, sino que permanecían directamente en el espacio determinado de educación física.
- A última hora los cursos más avanzados salían directamente sin necesidad de pasar por el aula.
- En la segunda hora los alumnos suben y bajan solos al patio sin necesidad de que el docente realice las transiciones con ellos.
- A tercera hora los alumnos permanecen en el patio sin realizar la transición al aula.
- Paneles de información.
- Señales para reclamar su atención.
- Encargados de material.

Una vez planteado el proyecto a todas las partes y aceptada la colaboración por parte de los tutores, es importante hacer una reflexión sobre los elementos indispensables para la práctica educativa de nuestra disciplina. «En conjunto determinan, o deberían determinar, qué Educación Física es la que se pretende desarrollar, con qué orientación y por qué razones» (Chavarría Navarro, 1993: 25).

Desde el punto de vista didáctico, hemos planteado también una serie de acciones entre las cuales queremos destacar la autonomía y responsabilidad del alumno, para poder favorecer su proceso de

enseñanza-aprendizaje. Con la colaboración de los alumnos en estas acciones se aumenta el nivel y la calidad de los aprendizajes. Hemos pretendido desarrollar a través de las rutinas un proceso de enseñanza-aprendizaje flexible, y para ello se ha tenido en cuenta como uno de los factores principales el ya mencionado de la autonomía y responsabilidad, además de tener en cuenta también la motivación, el trabajo interdisciplinar, las experiencias previas y la organización de las sesiones. En cuanto a la autonomía y responsabilidad, hay que conseguir que los alumnos comprendan el por qué y para qué de sus aprendizajes, de esta forma, el alumno estará más implicado en su proceso de enseñanza-aprendizaje y tendrá una participación más activa. Para ello, tiene que haber una elección adecuada de la metodología. Esta responsabilidad del alumno conlleva también un cierto aumento de la autonomía, entendiéndolas como la capacidad de auto-organización de los alumnos con respecto a todos los aspectos relacionados con la Educación Física. Esta responsabilidad, que se ha pretendido que el alumno adquiriera, es necesaria también para la mejora del clima de la clase porque los alumnos estarán dentro de un ambiente de respeto y cercanía con el docente que resultará muy beneficioso para el desarrollo de las sesiones.

A continuación, vamos a hacer una breve introducción al concepto de rutinas para posteriormente explicar en qué consisten los paneles de información, rutina destacada en este trabajo. Podemos empezar destacando la importancia que tienen para mejorar los aprendizajes de los alumnos. También se pretende hacer una breve definición del concepto de rutinas, de esta forma: Siedentop (1998) «Las rutinas son procedimientos para desarrollar comportamientos apropiados en clase, más particularmente respecto a aquellos que están presentes con regularidad» (pág.129). Además de reforzar los comportamientos y actitudes, es coherente realizar un refuerzo positivo sobre aquellas acciones que ayudan al alumno a desarrollarse y a adquirir responsabilidades. Esto provoca un aumento del nivel madurativo de los niños/as con respecto a la asignatura de Educación Física, lo cual se considera importante debido a la imagen confusa que tienen algunos alumnos sobre esta materia, que en muchos casos se limitan a pensar que están en el patio y no se produce ninguna intención educativa. La utilización de la palabra rutina viene de considerarla un aspecto organizativo más de la clase de Educación Física, y también para facilitar la comprensión de estas estrategias por parte de los alumnos, utilizando un lenguaje coloquial. Además de utilizarla en relación a su significado, como una costumbre o hábito que se adquiere al repetir una tarea o actividad una gran cantidad de veces. La rutina implica una práctica, que con el tiempo se desarrolla de manera casi automática. Por tanto, Siedentop (1998) dice que: «Si se quiere que las rutinas se conviertan en hábitos, hay que enseñarlas bien, y esto, a partir del inicio del año escolar» (pág.129). En mi caso, he partido de la base del trabajo realizado previamente por la tutora del curso, lo cual ha facilitado que los alumnos comprendieran el proceso a realizar una vez introducidas las rutinas.

Los paneles de información surgen con la necesidad de acortar el tiempo de información del docente y como un aspecto organizativo en el cual podemos incluir el espacio, las actividades y la organización grupal. De esta forma, los alumnos captan las ideas de una forma visual y mucho más rápida que teniendo que explicarlo todo. Los alumnos además de una explicación oral necesitan un apoyo visual, ya sea bien a modo de ejemplificación o de representaciones gráficas en los paneles. Es muy importante para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que los alumnos tengan también un soporte visual, ya que en niveles inferiores solo con la explicación de las actividades no llegan a entenderlo y necesitan de la repetición. Además de esto, los paneles han actuado como herramienta visual para facilitar la comprensión de los alumnos de algunos conceptos trabajados anteriormente o conceptos nuevos a trabajar en un futuro próximo. Como consecuencia de establecer los paneles de información como un aspecto organizativo más, podemos decir que está ligado a la metodología utilizada en las sesiones. Esta metodología, como explicaremos posteriormente, ofrece una autonomía y responsabilidad a los alumnos en relación con la organización de los aspectos organizativos de la sesión y con la consecución de los objetivos establecidos.

Por otro lado, surgen dos preguntas fundamentales a partir de diseñar esta rutina, y son: ¿Para qué? Y ¿Por qué?. En respuesta a la primera pregunta, cabe decir que esta rutina la introdujimos para aumentar el tiempo de práctica y tiempo útil por una parte, lo cual nos parecía esencial para el correcto desarrollo de las sesiones. Y por otra parte, para reducir el tiempo de información, ya que a través de realizar un periodo de observación, llegamos a la conclusión de que era conveniente recortar este tiempo ya que los alumnos no estaban activos físicamente y en muchos casos, tampoco estaban trabajando los objetivos didácticos. Por lo que respecta a la segunda pregunta, destacamos que esta estrategia la hemos utilizado porque se mejora el nivel de implicación de los alumnos con la materia de Educación Física, también se trabaja el nivel de responsabilidad que los alumnos adquieren con todos los aspectos relacionados con la materia. En consecuencia, se mejoran los aspectos organizativos de la sesión, es decir, el docente gana en eficacia y, por su parte, el alumno gana en aprendizajes. Por último, los agentes implicados en este proceso son: el profesorado de la asignatura y los alumnos. Además de la amplia colaboración del centro y los tutores para poder llevar a cabo el trabajo.

En cuanto a la estructura de los paneles de información, hemos hecho una división del panel en distintos apartados para poder facilitar el análisis posterior por parte del profesor y para facilitar la comprensión visual por parte de los alumnos, ya que teniendo siempre la misma estructura de panel, los alumnos adquieren una mayor velocidad y eficacia a la hora de observarlo. La división que hemos hecho de los paneles es la siguiente:

- Título de la sesión: hemos establecido un título de la sesión a modo orientativo para que el alumno de un golpe de vista pueda saber de qué va a tratar la sesión. En este título se puede

- poner el nombre del juego principal de la sesión o el nombre de la actividad de enseñanza-aprendizaje.
- Objetivos: se enuncian con una palabra o una oración corta para que los alumnos no pierdan tiempo leyendo enunciados largos y para que puedan hacer una recopilación de su bagaje motriz sobre las tareas que se van a realizar.
 - Agrupaciones: esto evita al docente perder un tiempo considerable a la hora de organizar a los alumnos en grupos. Mejoramos el tiempo de actividad de los alumnos si mantenemos las agrupaciones durante toda la sesión.
 - Sesión práctica: la realizaremos a través de representaciones gráficas para la parte inicial y la vuelta a la calma. Para la parte principal de la sesión, además de las representaciones, estableceremos las normas más importantes para que los alumnos las puedan leer y tener claras, o por si tienen algún tipo de duda.

En este caso, solo he tenido que coordinarme con los distintos miembros del área de Educación Física para establecer el lugar de los paneles de información. Se decidió que cuando la sesión se desarrollara en el gimnasio, tuvieran el panel antes de entrar para que fueran pasando y viéndolo. Hubo que explicar a los alumnos dónde se iban a colocar los paneles y que antes de entrar a la sesión de Educación Física, cuando dejaran el material de aseo en los vestuarios o gradas, tenían que mirarlos para saber en qué consistía la sesión. Cuando la sesión era en el patio, el panel se colocaba en la grada, zona donde suelen dejar el material de aseo. Para poder llevar a cabo esta rutina por parte de los alumnos, tiene que haber un gran trabajo de organización por parte del profesor, es decir, tener ideada la sesión para el día correspondiente y haber pensado en los grupos que se quieren formar, teniendo en cuenta también que podemos estar contando con algún alumno que pueda faltar por enfermedad u otros motivos. A raíz de introducir esta rutina, pudimos percibir que los alumnos aumentaron su nivel de responsabilidad, ya que todos los días tenían que observar en qué iba a consistir la sesión y en qué grupo de trabajo estaban. Observamos también un aumento de los tiempos útil y de práctica como consecuencia directa de la reducción del tiempo de información. Estos resultados parciales del empleo de esta rutina han sido evaluados a través de la observación del día a día de las sesiones y de la anotación de los tiempos empleados en cada una de las partes de la sesión con respecto a la división de tiempos establecida para esta investigación, cuantificando la reducción de la pérdida de tiempo de información.

Para poder realizar este trabajo, hemos utilizado una metodología que favoreciera tanto el protagonismo del alumno como el protagonismo del docente. Por ello, se han empleado los estilos de enseñanza de: asignación de tareas y descubrimiento guiado. Primeramente, entendemos metodología como el camino o la forma mediante la cual los alumnos llegan a alcanzar un objetivo. A continuación se van a exponer de forma

breve los dos tipos de metodología utilizados durante el transcurso de las sesiones, basándonos en los autores Mosston y Ashworth (1993: 199-216, 221-254) y adaptando los conceptos a nuestras necesidades:

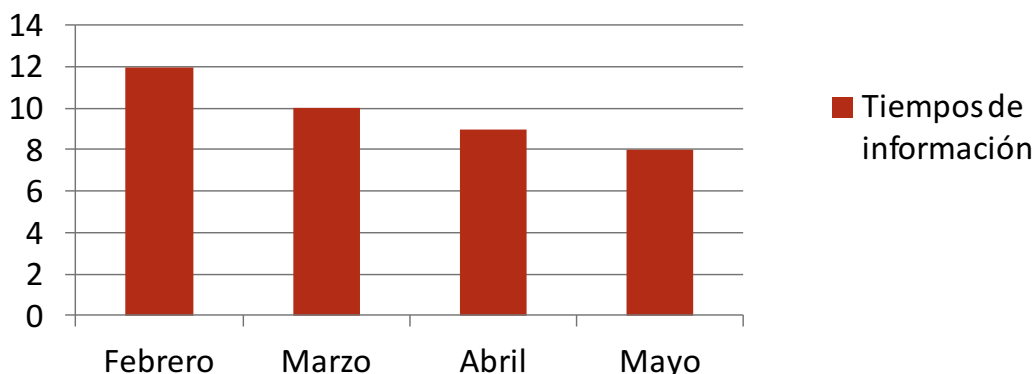
La asignación de tareas, por un lado, la cual es totalmente adecuada a lo que se ha pretendido conseguir porque permite que el alumno sea partícipe y tome decisiones de lo que se va a realizar en clase, además de que permite más libertad al alumno para poder realizar las rutinas previamente establecidas. Además de esto, el papel del profesor es muy activo, dialogando y conversando continuamente con los alumnos, ofreciendo información tanto durante como después de realizar la práctica, pero de forma que no se altere el tiempo de compromiso motor. El profesor solo da órdenes al inicio o al finalizar la sesión, con lo que se deja un espacio dedicado a los objetivos que se vayan a trabajar, entre los cuales está la autonomía desde el punto de vista del alumnado. Tanto en este estilo como en el siguiente, podemos destacar tres fases de actuación por parte del docente y del alumnado. Por una lado, el docente el protagonista en las fases de pre-impacto y post-impacto, ya que tiene que planificar debidamente las sesiones y, posteriormente a ellas, evaluar a los alumnos. Por otro lado, los alumnos serán protagonistas en la fase de impacto, donde tienen mayor autonomía y responsabilidad en la ejecución de las tareas, es decir, tienen autonomía de trabajo en relación con la consecución de los objetivos establecidos para la sesión.

El descubrimiento guiado, donde se plantean una serie de problemas motrices y el alumno da respuesta a ellos desarrollando una autonomía para ejecutar las acciones. Además de esto, hay que destacar que las tareas deben ser progresivas, concienciando al alumnado sobre lo que tiene que hacer. Este apartado está totalmente acorde a lo que se pretende conseguir, que es que los alumnos adquieran una serie de responsabilidades en la asignatura de Educación Física, equiparable a la responsabilidad que los alumnos tienen en las demás materias. A través de estas progresiones lo que conseguimos es acostumbrar al alumno a una forma de aprender, la cual se va a emplear durante las distintas unidades didácticas. Para un correcto proceso de aprendizaje mediante esta metodología, los alumnos deben estar motivados para resolver las situaciones motrices pertinentes. En cuanto al profesor, debe plantear los objetivos que se pretenden conseguir en la sesión para ofrecer una información esencial al alumno para que tenga una referencia de hasta dónde debe llegar en su progreso diario. El maestro también debe dar información continua durante la sesión, realizando preguntas que guíen al alumno hacia la consecución del objetivo pero sin dar respuesta alguna. Es muy importante el papel del feedback en esta metodología, ya que debemos reforzar cada una de las respuestas positivas que nos ofrezca el alumno. El profesor normalmente es el que propone las situaciones problemáticas, pero también se pueden dar casos en los que sean los propios alumnos los que planteen situaciones a resolver. Al igual que

en el anterior estilo, el docente es protagonista en las fases de pre-impacto y post-impacto y el alumno en la fase de impacto. En esta ocasión, el alumno tiene autonomía y responsabilidad en relación con los aspectos organizativos de la sesión.

IV. Resultados

Evolución de los tiempos de información



Se ha reducido el tiempo de información 4 minutos, lo que supone un 33% del tiempo total de información. Como se puede observar, la evolución se ha dado desde febrero hasta mayo, coincidiendo con el tiempo de estancia en el periodo de investigación. Por otra parte, cabe destacar también que con un tiempo mayor de aplicación de esta rutina, los tiempos se verían reducidos en mayor medida, siendo la línea de reducción del tiempo descendiente a medida que avanzamos en el tiempo.

V. Discusión y conclusiones

A partir del análisis realizado después de la introducción y desarrollo de las rutinas en general, y en concreto de los paneles de información, han surgido una serie de puntos que pueden mejorar la utilización de esta rutina y que no hemos contemplado en el trabajo realizado durante la estancia en el periodo de investigación. Estos puntos son:

- Eslóganes de motivación: se puede establecer una frase o eslogan para motivar a los alumnos ante la tarea o juego que tienen que realizar.
- Sesión del día siguiente: al igual que ofrecemos la sesión que se va a desarrollar en el mismo día, al principio o final de la sesión, podemos ofrecer también la sesión que se va a realizar al día siguiente, o bien entregar un panel de información para que puedan visualizarlo en casa.
- Número de paneles de información: en nuestro caso, solo hemos establecido un panel de información, pero para individualizar un poco más la atención de los alumnos hacia

- los paneles, se pueden ofrecer varios paneles para evitar que los alumnos se agrupen en torno a un solo panel.
- Tamaño de los paneles de información: puede variar para facilitar la visión de los alumnos, que se lea de forma más clara o que puedan observar mejor las representaciones gráficas. En nuestro caso, el tamaño establecido ha sido A3.
 - Posición de los paneles de información: en cuanto a la posición de los paneles, tenemos varias opciones. Podemos colocar los paneles en lugares de transición, para que los alumnos los observen a medida que se van incorporando a la sesión, o bien en un lugar fijo para que los alumnos puedan verlos en todo momento. En nuestro caso, los hemos colocado en lugares de transición, para evitar también las aglomeraciones a la hora de observarlos.

Para finalizar, podemos destacar algunas de las conclusiones que hemos obtenido después de trabajar mediante esta metodología basada en las rutinas. Hemos dividido las conclusiones en dos apartados para poderlas diferenciar mejor: limitaciones del proyecto y aspectos positivos. En relación con las limitaciones del proyecto, podemos destacar en primer lugar la falta de referentes experimentales. El único referente de este tipo de trabajo fue la rutina de calentamiento realizaba por la tutora del curso. El resto de docentes del centro no realizaba ningún trabajo de este estilo, por tanto, había una falta clara de referentes y no teníamos la opción de buscar un apoyo para la realización de este tipo de trabajo. También dependemos del contexto del centro, ya que no en todos los centros están dispuestos a realizar este tipo de trabajo con rutinas debido a que se ve alterado ligeramente el funcionamiento habitual. Otro de los puntos importantes es el tiempo de aplicación de las rutinas. En nuestro caso ha sido de entre tres y cuatro meses, pero para que las rutinas den mejor resultado debe de haber un periodo de aplicación más prolongado.

Por su parte, de entre los aspectos positivos del proyecto podemos destacar el principal objetivo planteado para esta investigación: aumentar el tiempo de práctica y el tiempo útil. En consecuencia, también hemos llegado a la conclusión de la necesidad de este tipo de trabajos para poder llevar a cabo con éxito el objetivo planteado desde el inicio de la investigación. Además de esto, encontramos la planificación del docente, ya que para poder elaborar los paneles de información las sesiones deben estar debidamente planificadas y preparadas en todos los aspectos. Además de aumentar estos tiempos, podemos reducir el excesivo tiempo empleado, en concreto con los paneles reducimos el tiempo de información. Y para finalizar, la utilización de este tipo de trabajo va totalmente acorde a la legislación actual, que reduce el tiempo de las sesiones en cinco minutos.

VII. Bibliografía y webgrafía

368

CHAVARRÍA NAVARRO, X. (1993): La Educación Física en la Enseñanza Primaria: Del diseño curricular base a la programación de las sesiones. Editorial Paidotribo, Barcelona.

MOSTON, M. Y ASHWORTH, S. (1993): La enseñanza de la Educación Física. Editorial Hispano Europea, Barcelona.

PIÉRON, M. (1988): Didáctica de las actividades físicas y deportivas. Editorial Gymnos, Madrid.

PIÉRON, M. (1999): Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Editorial Inde, Barcelona.

SIEDENTOP, D. (1998): Aprender a enseñar Educación Física. Editorial Inde, Barcelona.

GARCÍA SÁNCHEZ, JUSTO M. (2010): Aspectos organizativos de la clase de Educación Física [en línea]. Cáceres: I.E.S Alagón de Coria, 2010, 2 (11). [Consulta: 28-05-2014] ISSN: 1989-4155. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jmgs3.htm>



El teatre a les aules: teoria i pràctica del llenguatge oral

Anna Laura Díaz Iglesias
andiaz@florida-uni.es

I. Resum

370

En aquest treball veurem com el text teatral ens dóna la possibilitat d'abordar uns objectius didàctics molt concrets: l'expressió oral catalana a l'assignatura de *Valencià: llengua i literatura*. A més, introduïrem algunes competències bàsiques, que són tan significatives com els continguts del currículum de l'assignatura. Així, aquesta proposta vol difondre unes bases teòriques sòlides respecte de la llengua oral i del fet teatral, des d'un vessant pragmàtic inserit en un projecte didàctic.

Paraules clau: llengua oral, teatre, pragmàtica, projecte didàctic



II. Introducció

El que es pretén fer en aquest treball és una aproximació teòrica al model lingüístic oral i a la seua expressió per part de l'alumnat de l'ESO a través del teatre; sense menystenir, però, la part pràctica que, de fet, té una importància cabdal per a desenvolupar la qüestió que ens ocupa. D'aquesta manera, gràcies a l'enfocament comunicatiu que ens permet el gènere dramàtic podem aconseguir una conjunció molt interessant, com veurem, per a treballar alguns trets de l'oralitat.

Amb una voluntat transversalitzadora fonamentada *a priori*, el text teatral ens dóna la possibilitat de treballar uns objectius didàctics molt concrets: l'expressió oral catalana a l'assignatura de *Valencià: llengua i literatura*, però, per altra banda, també iniciar el procés de desenvolupament d'algunes de les competències bàsiques, que són tan significatives com els continguts del currículum de l'assignatura, de fet l'obra escollida per treballar en aquest projecte dóna una gran importància a l'educació en els valors universals ètics i cívics.

Així, aquesta proposta vol difondre unes bases teòriques sòlides respecte de la llengua oral, però centrant l'èmfasi en la seua transmissió a l'alumnat per tal que pugui fer-les servir en diferents situacions de comunicació, que en definitiva ha de ser la darrera finalitat de qualsevol estudi: donar un servei a la societat.

La voluntat d'aquest treball és, doncs, plantejar el marc teòric de dues matèries d'estudi vinculades a la llengua (a la catalana o a qualsevol altra) com són l'estudi de la llengua oral i el teatre per tal de donar-li, després, una aplicació pràctica dins de les nostres aules.

En aquest cas està adreçat a l'alumnat de l'assignatura de Valencià: Llengua i Literatura del tercer curs de l'ESO. No cal ni dir que amb algunes modificacions de contingut poden extrapolar-se a qualsevol altra matèria o a un altre nivell educatiu; de fet, hauria de ser una pràctica que s'iniciaria als primers nivells d'ensenyament per l'enriquiment formatiu que pot suposar als estudiants si es materialitza de manera correcta, com ara: una millor estructuració cognitiva, una major competència comunicativa i un model d'interacció social més adequat.

Com veiem, la primera de les disciplines pertany a la branca lingüística i la segona a la literària, d'ací el fonament del nostre treball: volem

demostrar com, a través d'un projecte didàctic amb diferents seqüències de treball, es poden combinar aspectes de diferents elements de l'espectre filològic per conduir a un aprofitament de la llengua en la vida real i social dels ciutadans amb l'assoliment competent de l'expressió oral que afavoreix una millor comunicació.

Per totes aquestes raons s'ha considerat pertinent presentar una proposta de treball que pose el focus d'atenció en la comunicació oral a través de diferents mecanismes pràctics, alguns estrictament lligats a modalitats de l'oralitat i d'altres vinculats al teatre o a tipologies pròximes, que són, per descomptat, els que provoquen un major arrelament dels coneixements teòrics previs en l'alumnat.

III. La llengua oral: una eina didàctica fonamental a les aules

Els éssers humans ens diferenciem d'altres espècies, entre altres coses, evidentment, per la capacitat lògica que ens atorga la parla. Des de ben menuts la llengua és el mecanisme que fem servir per tal d'establir connexions amb el món que ens envolta; l'ús de la llengua oral, en definitiva, té el seu principal fonament en la intermediació que exerceix en els contextos socials. Podem advertir doncs, com sintetitzen Palou i Bosch (2005: 33) de les idees d'un altre teòric, Vigotski, que:

el llenguatge és un instrument que usem [...] per organitzar el pensament individual i per raonar, planificar i revisar les accions; però el llenguatge també és un instrument cultural que fem servir per compartir i desenvolupar de manera conjunta el coneixement i, per tant, la cultura.

Si posem l'èmfasi en el món educatiu trobarem que l'enllaç que s'estableix entre els dos (llengua i educació) és de gran importància, ja que la llengua oral és una eina clau per al desenvolupament del binomi ensenyança–aprenentatge.

D'altra banda, íntimament lligat a la idea exposada fa unes línies, podem dir que la llengua és la base que sustenta la societat per la capacitat cívica que li atorga la paraula a l'individu. Així, si als centres es té la pretensió de donar una formació integral a l'alumnat, i no l'estrictament acadèmica, caldrà, doncs, formar, d'un mode sòlid, en les aplicacions de què compta la llengua en el terreny de l'oral.

El mecanisme que engega el docent en posar en marxa el funcionament de la llengua oral a l'aula no consisteix, exclusivament, a provocar o facilitar simples intervencions al llarg de les sessions de les assignatures per part de l'alumnat, sinó que tot allò que es diga ha d'estar ben estructurat i amb uns condicionaments concrets i adequats a la situació de comunicació per buscar una finalitat específica.

D'aquesta manera, al meu parer, s'ha d'esbossar una matriu mínima d'aspectes fonamentals per al desenvolupament d'aquesta tasca, més complicada de com pot semblar a primer cop d'ull. Així, considere, que primer de tot s'ha de generar un clima dins de l'aula distés, agradable,

harmònic i que afavorisca la fluïdesa per a una comunicació fonamentada. A més a més, perquè la construcció del discurs oral compte amb els elements que calguen, el professorat haurà de marcar, prèviament, unes pautes per a ser seguides, acuradament, per part de l'estudiant, d'acord amb la tipologia oral que es vullga emprar (debat, assemblea, dramatització...).

És ben sabut, però, que en qualsevol disciplina allò que consolida una teoria és la pràctica, per això l'aula ha de ser un espai d'*assajos* i de *posada en escena* constant, per veure el nivell d'aprehensió i d'evolució que fan els alumnes respecte de la comunicació oral. Per últim, qualsevol pràctica ha de comportar una reflexió autoavaluativa del treball realitzat; per aquesta raó, pense, s'ha de procedir a debatre, d'una manera oberta i comuna, al voltant de les qüestions metalingüístiques que ens han ocupat al llarg de les classes que s'hi ha dedicat. Tot seguit, caldrà generar un document comú que reculli les percepcions generals; d'aquest document el/la professor/a es quedarà una còpia per veure les reflexions de l'alumnat.

La praxi de la llengua oral, ja siga formal o informal, ha sigut tradicionalment bandejada, greument i sistemàtica, pels teòrics de la gramàtica. Aquesta qüestió ha repercutit, com és lògic, en la seua difusió al món de l'ensenyament.

El naixement de l'estructuralisme va suposar, però, un punt d'inflexió per a la finalització d'aquesta tendència cap a la discriminació. Els estudiosos com Saussure o Bloomfield, el primer a l'àmbit gal·lic i el segon a l'anglosaxó, posaren de manifest que l'oralitat és el precedent del fet que és l'escriptura; tal com recullen Castellà i Vilà (2002: 19) a partir de la proposta del teòric americà: «l'escriptura no és llenguatge, sinó merament una manera d'enregistrar el llenguatge per mitjà de senyals visibles».

Malgrat la defensa estructuralista, la llengua oral continuava en una situació de menyspreu, en tant que s'al·legava una manca de sistematització, a diferència de la llengua escrita, fins el moment de l'arribada, a mitjans del segle XX de la proposició d'una fixació metodològica i específica del model a partir de la filosofia del llenguatge i la sociolingüística.

És evident, però, que les postures defensades pels estructuralistes de més reconeixement o la glossemàtica danesa de Hjelmslev resulten massa extremades i poc fidedignes pel que fa al lligam que s'ha d'establir, obligatòriament, amb la realitat. És per això que cal optar, crec, per altres alternatives que defensin unes voluntats teòriques més transversalitzadores, com ara l'aportació dels components de l'Escola de Praga, amb Roman Jakobson al capdavant, que va fer evolucionar el sistema saussureà d'una manera, potser, més efectiva:

En aquest model es considera que la parla i l'escriptura són realitzacions diverses del mateix sistema lingüístic, la qual cosa implica que comparteixen una mateixa estructura, però es diferencien clarament en l'ús, perquè exerceixen funcions diferents en la vida social d'una comunitat [de parlants] (Castellà i Vilà 2002: 21).

D'aquesta manera queda clarament demostrat que la llengua oral i la llengua escrita no són dos fets comunicatius oposats, sinó que representen diferents possibilitats de gradació en una escala que representa el valor modal del registre: cosa que dóna com a resultat una diversitat de discursos i actes de parla considerables.

S'ha de tindre present, doncs, que existeix una diferenciació entre dos elements bàsics del sistema comunicatiu que resulta bàsic per dur a terme la caracterització entre l'oralitat i l'escriptura que són el canal i el mode:

el mode, oral o escrit, es conforma a partir del conjunt de les condicions físiques de producció i de recepció del text, de les quals el canal és la primera que cal considerar, però no l'única. Entre les altres hi ha [...] la distància entre els interlocutors, els paràmetres que corresponen a les altres dimensions del registre –camp, grau de formalitat i to– i [...] les convencions de gènere i de tipus de text (Castellà i Vilà 2002:25).

Una vegada hem acabat de situar la dicotomia, no exloent, entre el model de llengua oral i el model de llengua escrita cal que passem ara a dissecionar la matriu compositiva de la llengua oral formal. Aquesta es troba a mitjan camí entre la llengua escrita i la llengua oral *pura*, com hem dit per eixe sistema de gradació en un mateix eix. D'aquesta manera, s'ha de tindre present que l'opció formal comparteix trets amb els dos extrems de la línia imaginària que abasta els diferents models de la llengua, com ara: pel que fa a la llengua oral, cal destacar els aspectes de la simultaneïtat d'espai i temps o el canal de comunicació que es fa servir, mentre que quant a la llengua escrita els elements que convergeixen són pel contingut «de tema específic, és planificada, és generalment monologada, té un to formal i objectiu, i sol ser més informativa que interactiva, encara que l'oralitat cara a cara hi ha sempre un component indefugible d'interpersonalitat» (Castellà i Vilà 2002: 27).

És una evidència dir que la llengua oral es transmet per un canal fònic a diferència de la llengua escrita, que ho fa per un de gràfic, però si, en lloc de posar la mirada en el mitjà de transmissió del missatge ho fem en el model de creació discursiva ens adonem que és una relació d'iguals que no respon a cap mena de dependència entre l'oralitat i l'escriptura, ni pel contrari a un funcionament independent de cap dels dos models. Així, podem resumir que l'oral i l'escrit funcionen dins d'un mateix contínuum de realització: «l'oposició entre l'oralitat i l'escriptura no divideix, sinó que dóna lloc a múltiples possibilitats combinatòries» (Palou i Bosch 2005: 15).

En un altre punt, és fonamental, pense, enquadrar el llenguatge oral dins d'uns paràmetres preestablerts i ineludibles que són els que, en realitat, atorguen la raó de ser al fet comunicatiu en el registre oral, són el que s'anomena context comunicatiu. En primer lloc trobem els actants, aquells que materialitzen el fet comunicatiu; en segon lloc la delimitació del *cronos* i el *topos*; per últim, hem de contemplar la finalitat última que persegueix l'acte concret de comunicació.

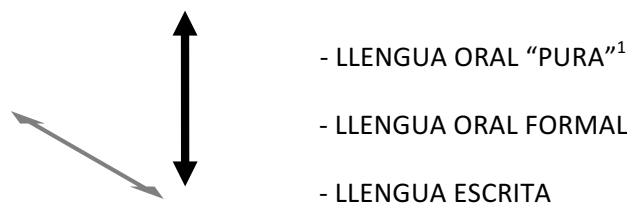
El primer pilar de l'intercanvi oral són els parlants, cadascun amb un perfil específic i amb una voluntat determinada, dins el fet comunicatiu; d'acord amb açò últim, la teòrica del llenguatge Kerbrat-Orecchini no s'ha

estat de presentar dos eixos, un de vertical i altre d'horitzontal, que representarien, en aquest mateix ordre, la «proximitat i distància» i el «poder o jerarquia. Per entendre quin tipus de relació s'estableix entre els participants» (Palou i Bosch 2005: 15).

Quant a l'emmarcament de la comunicació, és a dir, el que respecta a l'espai i el temps, hem de tindre present que ens situem, comunicativament parlant, dins d'uns límits cronològics (una interacció té una durada concreta) i un lloc exacte, desenvolupa una dicotomia entre allò públic i allò privat (Palou i Bosch 2005: 15). Tots aquests condicionaments, evidentment, repercuteixen en l'acte d'interacció comunicativa proveint-los d'unes particularitats concretes en cada ocasió.

Per últim, les finalitats o causes amb què fem servir la llengua oral són infinites, tantes com actes de comunicació; en canvi, cal destacar-ne les internes i les externes, d'acord amb el marc on inserim el text.

Per una altra banda, no podem eludir la proposta que Josep Maria Castellà presenta al seu volum *Oralitat i escriptura. Dues cares de la complexitat del llenguatge* (2004). En aquest cas, el teòric entén que allò similar i allò diferenciador entre els registres, o textos, orals i escrits en conjunt forma part d'un eix continuat el qual no contempla cap mena de trencament ni separació entre ells. Aquesta idea de gradació en la creació de textos pot ser molt útil en l'àmbit educatiu, en tant que es tracta de fomentar un model oral però amb un suport escrit al darrere, que sustente la part fònica. Així, estem al davant d'un model de llengua oral formal; l'esquema de situació dins el contínuum seria el següent:



D'altra banda, no s'ha de perdre de vista, però, que als centres educatius la categorització que fa l'alumnat de l'enfocament comunicatiu de la llengua oral i de la llengua escrita és ben diferent, per qüestions, naturalment, comprensibles. Potser la font generadora d'aquesta dicotomia rau en un matriu de components que caracteritzen, crec, *grosso modo*, el model escrit i el model oral. Així, com ja hem vist, en el model oral es produeix, en primer lloc, una contigüitat entre el procés de creació i el mateix resultat del fet comunicatiu, mentre que al model escrit la producció precedeix el resultat; en segon lloc, davant la permanència del text escrit tenim una evaporació quasi immediata de la producció oral; com a tercer tret important hi trobem la possibilitat de l'anàlisi del text, en el

¹ La col·locació de llengua oral "pura" és una tria lingüística personal. Aquesta pretén recollir el sentit d'espontaneïtat de Castellà (2004), però amb la càrrega de sentit que li afegeix el terme "pura" a la manca de revestiment formal, cosa que deixa, pense, més clar al concepte.

cas de l'escrit no existeix cap impediment però, en canvi, a la modalitat oral resulta una complicació de no ser que disposem d'una gravació i posterior transcripció exacta; per finalitzar, com a últim ítem, se'ns pot presentar un conflicte pel que fa a la valoració o avaluació del text oral, novament, si no podem comptar amb la seua transcripció, mentre que, pel contrari, l'escrit es pot corregir directament.

Després de veure aquesta dicotomia entre text oral i text escrit més o menys quotidiana, Castellà (2004: 53) presenta a mode de teoria general una distinció que condensaria les característiques de l'oral "pur", de l'oral formal i de l'escrit, servint-se, com a font bàsica, de l'ensenyament, que en aquesta ocasió és, a més, la que ens interessa. No hem d'oblidar que, com ja hem vist fa unes línies, la construcció de l'oral formal l'hem de situar a la meitat de l'eix de gradació modal, on els extrems són l'oral pur i l'escrit. D'aquesta manera, podem dir que els trets definitoris del discurs oral i l'escrit d'acord amb els mecanismes de producció i recepció de l'interlocutor són els següents: en primer lloc, la distinció entre preparació i espontaneïtat; en segon lloc, el text unidireccional front al multidireccional; en tercer lloc, lligat íntimament a l'anterior, monòleg *versus* diàleg; com a quart element distintiu s'apunta la possibilitat, o no, de la simultaneïtat de l'espai; com a cinquè ítem, la simultaneïtat, o no, del temps, cosa que provoca una recepció en diferit o en temps real.

Tots aquests ítems reforcen, com era d'esperar, la teoria de la gradació dins el mateix eix, que abasta els diferents modes de la llengua, encara que estiguen als antípodes l'un de l'altre.

IV. L'art teatral: un model d'interacció comunicativa

Com hem pogut comprovar al llarg d'aquesta proposta la comunicació entre els éssers humans és una marca social d'interacció i mediació. El teatre, doncs, s'ha de considerar, en una mateixa línia, «com un fet social de caràcter espectacular» (Rosselló 1999: 23). La implicació que es dona a través d'aquest art entre emissor-missatge-receptor és magnífica per extrapolar les explicacions que es faran a l'aula sobre la llengua oral i totes les modalitats que ofereix.

Com qualsevol acte comunicatiu, el discurs teatral exigeix un plantejament organitzador i estructurat prèviament per a poder comunicar-lo, de manera oral, a posteriori, que, d'altra banda, és la seua finalitat; no està permès, doncs, deixar cap element a l'albir de la improvisació. Amb aquest perfil, el fet teatral se situaria, en l'eix comunicatiu que ja hem plantejat, en el grau de l'oralitat formal.

El teatre té un gran tarannà social, de fet és la base en què es sustenta, a diferència d'altres tipologies artístiques en tant que «té una producció, una transmissió i una recepció col·lectives, on la relació espectacle-auditori i de l'auditori entre si no pot bandejar-se (Rosselló 1999: 26).

El nivell de connexió comunicativa que estableix entre les parts (emissor-receptor) aquest art és destacable per les diferents raons que

recull Ramon Rosselló al seu treball *Anàlisi de l'obra teatral (Teoria i pràctica)* (1999):

Si el teatre comporta una interacció, açò implica que el teatre engega un discurs: una situació d'enunciació (ací i ara), és a dir, un espai i un temps de representació [...], i un enunciat. Un discurs que, tot adaptant els criteris de Castellà (1994: 119) per a la valoració dels textos, donaria lloc a un text monologat, amb un guió (no espontani), en la construcció del qual domina la presència de seqüències d'interacció en forma de conversa ficcional, ordenades a partir d'una relació lògica i/o temporal (1999: 28).

El lligam, però, que marca aquesta connexió rau en la finalitat de la comunicació, és a dir, en la implicació, siga del caire que siga, generada entre l'emissor del missatge i el receptor del mateix. S'ha de tindre present, a més, que el teatre desenvolupa dos canals de comunicació; com hem vist, un és aquell que es dona entre el text teatral i els receptors reals del mateix, però l'altre és el que s'engega en el món de la ficció, és a dir, entre els personatges. Encara que nosaltres siguem els receptors reals no som, però, els receptors del missatge parlamentat per algun dels actants de l'acció. Així hem de fer una referència necessària al concepte de món ficcional perquè quede clara la distinció entre l'espai de la realitat i aquell que no ho és. En definitiva, el món ficcional podem dir que és l'emmarcament on situem l'acció i, evidentment, els elements que l'acompanyen: l'espai, el temps i els personatges. L'aparença del món ficcional pot tindre segons la voluntat com explica Rosselló (1999: 35-36), una realització mimètica respecte de la realitat, així, estaríem al davant dels «mons de base realista», en canvi, potser, la ficció reflectisca una distància respecte de la nostra objectivitat compartida, són els «mons desrealitzats».

Si reprenem la qüestió del fet teatral, en si, com a mitjà de transmissió de comunicació assistim un esquema tan simple, a primer cop d'ull, com el següent: «emissor-text teatral-receptor» (Rosselló 1999: 51). Com que el teatre és un text escrit per a ser dit, aquests elements es desdoblen en més d'una possibilitat cadascun; així, l'emissor constaria amb allò que s'ha acordat anomenar, en primer lloc, l'equip de producció: que contindria totes aquelles persones encarregades dels processos creatius (director, autor, encarregats de vestuari, de llums...); en segon lloc, l'equip tècnic és el grup de persones que disposen els aspectes que calguen per a la posada en escena; per últim, depenent d'on es represente l'obra, trobem l'equip de la sala on es representa l'obra (Rosselló 1999: 52-55). En el cas de l'emissor del text teatral inserit a l'espectacle, parlarem d'emissor quan un dels personatges, que no necessàriament ha de tindre una aparença humana.

D'altra banda, pel que fa a un altre dels elements centrals, que és el text dramàtic, la complicació s'accentua perquè s'han de considerar les relacions multidireccionals que pren el text envers l'espectacle d'una banda i, respecte del receptor real de l'altra.

Per últim, dins de les possibilitats dicotòmiques que venim apuntant, el receptor també es bifurca: ja siga a través del receptor real (l'espectador) o del receptor de la ficció.

D'aquesta manera, com ja hem comentat al principi d'aquest apartat, en el fet teatral hi ha un predomini de la paraula i, per tant, una voluntat d'interacció comunicativa. D'aquesta raó es deriva que la construcció del text espectacular procure als seus personatges, que són els qui materialitzaran la connexió comunicativa ja siga amb altre igual o amb el públic, un plantejament lògic i comprensible perquè no es perda la informació que es vol transmetre amb el text oral. Per això, caldrà adequar el registre a l'esquema dels components de l'esquema comunicatiu.

En un altre punt, si hem escollit el teatre com a element canalitzador del llenguatge oral és perquè el material expressiu en què es sustenta, com a element constructor de comunicació, és en la paraula. Els estudis han demostrat, però, que els mots no actuen aïlladament, sinó que ho fan amb uns trets paralingüístics, que com apunta Rosselló al seu estudi (1999: 91) a través de les paraules de Poyatos (1994 II: 28) es definirien de la següent manera:

Cualidades no verbales de la voz y sus modificadores y las emisiones independientes cuasiléxicas, producidas o condicionadas en las zonas comprendidas en las cavidades supraglóticas (desde los labios y nares hasta la faringe), la cavidad laríngea y las cavidades infraglóticas (pulmones y esófago) hasta los músculos abdominales, así como los silencios momentáneos, que utilizamos consciente o inconscientemente para apoyar o contradecir los signos verbales, kinésicos, proxémicos, químicos, dérmicos y térmicos, simultáneamente o alternando con ellos, tanto en la intreracción como en la no-interacción.

Aquesta unió que es marca entre el llenguatge i el parallenguatge s'ha de prendre en consideració per la importància que manifesta quan el text passa d'escrit a llegit, i en el cas del teatre, per tant, esdevé quasi *conditio sine qua non*.

Per tal de classificar aquests elements paraverbals (o paralingüístics) Rosselló (1999: 92-96) diferencia en el seu estudi entre els elements de la prosòdia i altres tipus d'indicadors. Així, pel que fa al primer grup, el de les característiques prosòdiques, proposa de tractar, d'una banda, el to, i de l'altra la intensitat o volum. Quant a l'altre grup, el que presenta diferents aspectes de la paralingüística, s'hi inclouen: d'una banda «els qualificadors de la veu», per altra «els diferenciadors o reaccions fisiològiques i emocionals, naturals i incontrolables o voluntàries»; també tenim en un altre punt «els alternants o segregacions vocals» que vindrien a ser tots aquells elements que expressen sense ser paraules «sospirs sense discurs, clics, aspiracions i espiracions [...], gemecs, [...] etc.»; per últim, Rosselló inclou les pauses i els silencis en tant que «poden acomplir funcions, ben rendibles» dins del text.

Si fins ara ens hem dedicat a presentar els aspectes genèrics compositius del teatre, quant a funcionalitats i forma es refereix, ara cal passar a veure quina és la seua presència i distribució dins del procés de construcció del discurs. Aquests aspectes no s'han d'organitzar d'una

manera aleatòria, sinó que estan subjectes al tipus de “cimentació” de l’obra, és a dir, depenent de la història i el món ficcional, així com de la «dramatúrgia i la posada en escena» (Rosselló 1999: 123).

D’aquesta manera, l’obra de teatre es construeix sobre dos eixos, d’acord amb la relació que es conforma entre les parts del marc ficcional. En primer lloc trobem les relacions verticals o concurrències, que són aquelles que «s’estableixen [...] entre els diversos materials presents de manera simultània» (Rosselló 1999: 123), és a dir l’acumulació presencial dels components de la ficció. D’altra banda, l’altre tipus de relació és la de verticalitat o la de les seqüències, en aquest cas presenciem una disposició de successivitat dels components de la ficció al llarg del discórrer temporal de l’obra.

Aquesta qüestió és una mica densa, cosa reconeguda pels experts, per la dificultat de delimitació que suposa, en canvi, en aquest treball ens interessa, únicament, per veure la importància que té en el text teatral, i en qualsevol altre, la interacció entre els diferents elements de la ficció i la disposició que se li atorga a cadascun, en tant que tindrà un repercussió directa en el receptor.

Com a darrer punt de l’apartat referent a l’art teatral hem de fer menció al text dramàtic, per la importància que pren en aquest treball.

Primer de tot cal fer una definició acurada que condense els aspectes bàsics d’aquest model textual. Per això, d’una manera senzilla podem dir que el text dramàtic és una tipologia que pot contindre una doble modalitat quant a la seua lectura: pot ser escrit i llegit o escrit i interpretat. Siga com siga, aquest text «recull un material lingüístic [...] destinat [generalment] a una representació» (Rosselló 1999: 161). D’aquesta manera, els elements constituents del text dramàtic han estat, tradicionalment (i encara actualment): els parlaments, és a dir, «les diverses formes que pot adoptar la paraula en l’espectacle teatral» i les acotacions, que són, de manera simple «aquella part del text dramàtic que no constitueixen parlaments» la finalitat de les quals és afegir informació, respecte del discurs o de la ficció, que no està contemplada als parlaments (Rosselló 1999: 161,162).

L’interès que desperta el text dramàtic en aquest treball és que exigeix no només una construcció lògica dels fets, sinó també una adequació global al context i a la finalitat que persegueix el text, i aquest aspecte resulta molt paradigmàtic per a l’aplicació a les aules per tal de treballar al construcció del model oral.

V. Una nova perspectiva de treball a l’aula: el projecte didàctic

En aquest treball ha estat un lligam constant el fet teatral i el lingüístic. A més a més, però, els objectius curriculars s’hi superposen en diverses ocasions, cosa que, d’altra banda, afavoreix el mètode d’estudi transversal. En el cas del projecte didàctic que presentem que cal que conjuguem les diferents disciplines per portar endavant, amb èxit, aquesta proposta metodològica.

5.1 Introducció

Els canvis socioculturals i econòmics són factors que afecten a tota la nostra societat, ja siga d'una manera o altra i amb una incidència particular en cada cas. És evident però, que els nous temps també han arribat als centres docents i això ha provocat que el professorat haja de canviar, o almenys hauria d'intentar-ho, el seu plantejament programàtic dins de l'aula.

La reinvençió, per tant, de la metodologia de l'ensenyament de llengües posa de relleu la importància que té l'oralitat; de fet, els currículums de les assignatures (de llengua, és clar) dediquen un espai propi als apartats dels continguts i els objectius tant pel que fa als aspectes de la llengua oral com pel que respecta a la llengua escrita. Aquesta qüestió ha provocat que es desencadene «una valoració de l'especificitat dels usos orals com a fet comunicatiu i una concepció de la llengua oral com a part integrant dels usos lingüístics» (Vilà 2002: 127).

A propòsit de les noves necessitats s'han generat, també, les dificultats, lògiques per altra banda, entre els equips docents per tal d'inserir el treball de l'oralitat a les aules d'una manera seriosa, sistemàtica i amb una metodologia específica i fonamentada. Per tal de donar una mica de llum a aquest assumpte no em vull estar de recollir ací les propostes que presenten dues enteses, quant a matèria de didàctica de la llengua es refereix, com ho són Dolz i Vilà (1997:6), i que reprèn Vilà en un altre treball en solitari (2002), ja que acoten d'una manera prou acurada, crec, l'emmarcament en el qual ens mourem. Davant d'aquests plantejaments, una de les millors opcions que es poden considerar per tal de dur endavant el treball amb l'alumnat de la llengua oral és la del projecte didàctic. La raó és ben senzilla:

la llengua oral [...] requereix la coordinació i la integració de diferents tipus d'objectius i de continguts en activitats globals d'ús de la llengua, que els donin sentit i que els facin significatius per als alumnes. Els beneficis que s'atribueixen al treball per projectes per a l'aprenentatge de la llengua [...] tenen relació: amb la motivació que suposa resoldre un problema concret en una situació real d'ús del llenguatge; amb les possibilitats d'interacció amb els companys i amb el professor [...]; amb la diversitat de tasques que implica, i, per últim, amb la necessitat de verbalitzar problemes i solucions (Vilà 2002: 129)

En definitiva, l'ús d'aquest model metodològic posa l'accent en la funcionalitat del llenguatge i això col·labora en la consecució de l'aprehensió dels elements formals de la llengua. En aquesta ocasió, hem optat per aproximar-nos a la llengua oral a través de les diferents formes del fet teatral, per totes les possibilitats que posa al nostre abast per tal de desenvolupar el procés d'ensenyança-aprenentatge d'una manera fructífera, en tant que s'han d'executar una sèrie d'activitats de producció que faciliten la interacció i contacte amb un text que s'ha de fer propi. D'aquesta manera, el capítol principal del projecte didàctic que presentem, per tal de treballar la construcció comunicativa oral, és el fet espectacular i teatral per les possibilitats que ens ofereix.

5.2 El teatre a les aules: teoria i pràctica del llenguatge oral: les seqüències de treball

380



Tot seguit passem a presentar les diferents activitats que tenen la voluntat de posar en pràctica tot allò relacionat amb les qüestions que hem vist fins el moment: la llengua oral i el teatre.

Com és lògic, alguns aspectes han de ser matisats i, junt amb els exercicis pràctics, cal intercalar algunes sessions de contingut teòric per a, després, poder realitzar les tasques que es plantegen als estudiants.

Les activitats contingudes en aquest projecte didàctic, lògicament, han de ser avaluades. A diferència, però, d'uns altres models de treball, la importància no rau en aconseguir una nota concreta, sinó en l'assoliment d'uns coneixements sòlids, pel que a la matèria de la llengua oral es refereix, que s'han treballat en les diferents seqüències proposades.

Per això, en aquest cas es farà una major incidència en l'observació, per part del professorat, en les destreses procedimentals que aconseguen els alumnes més que en el resultat final del treball en el cas de les activitats, però també en el grau de familiarització que s'estableix, gràcies a les explicacions formals de les característiques de la llengua oral, amb la tipologia existent.

Com s'ha pogut comprovar en les diferents seqüències el professorat proposa als estudiants que generen un document escrit, encara que el fonament del projecte siga la llengua oral, per tal de tindre una constància material d'aquest procés d'ensenyança-aprenentatge. Ens trobem al davant, per tant, d'un model d'avaluació continuat i formatiu, on l'alumnat esdevé un agent actiu i participi del seu aprenentatge.

5.2.1. *Assemblea: coneixements previs*

La primera activitat d'aquest projecte és realitzar una assemblea (en una de les sessions de la classe de Valencià: Llengua i Literatura) per tal de mesurar quins són els coneixements previs de l'alumnat respecte del fet teatral. Aquesta posada en comú ens permet calibrar un aspecte del nostre interès, però, a més a més, ja estem fent servir un dels gèneres amb què compta la modalitat oral: l'assemblea.

L'ús d'aquest sistema, l'assembleari, «és una activitat dialògica» (Palou i Bosch 2005: 117) que afavoreix la comunicació entre els interlocutors i la posada en comú de diversos posicionaments.

En aquest cas, farem servir aquest mode com a mitjà d'interrelació entre els estudiants i el/la professor/a per tal de saber de quin punt partim per a treballar amb el teatre; no estem, però, al davant d'un sistema de defensa ideològica davant de cap fet específic, com pot ocórrer en altres ocasions quan es fa servir l'assemblea, més que, simplement, el de la coneixença del món teatral. D'aquesta manera, igual que en qualsevol assemblea de caràcter formal, dins de l'aula també seguirem els procediments que calen per donar una estructura seriosa a l'acte, és a dir, es nomenarà una taula coordinadora amb un president/a, que coordinarà l'activitat comunicativa i donarà les paraules, a més d'iniciar i tancar

l'assemblea d'acord amb les directrius del professorat; d'altra banda estarà el secretari o secretària, que prendrà nota del lloc i hora d'inici de l'assemblea, dels assistents, del contingut de les intervencions dels companys i alçarà acta de totes aquestes informacions. El procediment d'alçar acta és un procés seriós i formalitzador dels elements constituents de l'assemblea, per això el/la professor/a lliurarà un model d'acta al secretari/ària perquè pugui complimentar-la i difondre-la adequadament.

D'altra banda, no ens hem d'oblidar, però, de remarcar que ens trobem en un context molt concret: l'escolar, dins de l'aula, i, per tant, els participants han de tindre present que el registre ha de ser el més acurat possible; per poder aconseguir-ho, potser, resulta interessant la possibilitat que el/la professor/a deixi uns minuts per tal que els alumnes s'organitzen tot allò que tenen en ment comunicar i li donen un sentit lògic a la intervenció gràcies a la redacció d'un senzill guió amb les idees a transmetre.

Per tal de potenciar la participació de tots els assistents dispondrem el mobiliari de manera circular, perquè la interacció visual col·labore amb la comunicació. A més a més, el professor/a haurà d'assumir el rol de moderar les paraules perquè tothom pugui manifestar la seua opinió sense ser interromput i amb el respecte de la resta de companys i companyes.

Una vegada hagen finalitzat els torns d'intervenció, s'haurà de prendre la determinació de presentar i d'organitzar les activitats que li seguiran a aquesta primera pressa de contacte amb la llengua oral d'una manera estructurada.

Aquesta assemblea suposa el tret d'eixida pel que fa al coneixement d'aspectes teòrics, però també pel que fa a la pràctica d'un model d'oralitat.

5.2.2. *Ens n'anem al teatre*

Una de les millors maneres d'aprendre a fer alguna cosa és prendre en consideració un paradigma d'actuació. D'aquesta manera, si volem que el nostre alumnat sàpiga correctament de què parlem quan ens referim al teatre haurem de mostrar-los-ho *in situ*. Així, una vegada iniciat aquest projecte caldrà aprofitar una sessió de la nostra assignatura per tal de fer una eixida per veure la representació d'una obra.

Aquesta activitat, a més de mostrar el fet teatral, engega el motor de la recepció cap a un altre model de l'oral: el formal; aquest tipus de comunicació fa servir el sistema unidireccional respecte dels receptors, però amb la importància que té per als alumnes la visualització; d'altra banda, l'arribada del missatge és simultani pel que fa a l'espai i al temps entre l'emissor i els receptors; malgrat tot, es podrà comprovar que la creació del discurs té una planificació a priori, és a dir, no estem al davant d'una improvisació sinó que existeix, encara que siga una comunicació a través del mode oral, una planificació.

Definitivament, aquesta tasca té la seua importància perquè l'alumnat podrà assistir a presenciar una de les utilitats de l'oral formal: el teatre, i aprendrà ja siga de manera individual o col·lectiva, però autònomament.



Així, una de les tantes finalitats de l'eixida serà reconèixer en quin context podem fer servir la modalitat oral formal.

5.2.3. *La lectura, un plaer*

En aquesta activitat l'alumnat, eixirà de la classe per tal de desplaçar-se a la biblioteca del centre, on escollirà, d'entre els possibles, un llibre de teatre que li sembla interessant. Cal apuntar ací la importància dels paratextos que són, segons Gérard Genette, l'espai on es posa de manifest el lligam fonamental entre l'obra literària i allò que l'envolta externament, com ara: el títol, introducció, nota de l'autor, cita inicial... (1982: 10); en el cas d'un lector jove, com és el perfil que trobem a les nostres aules, també considerarem com a paratext les imatges de la portada o les disposades a l'interior del volum. Aquests elements que envolten el text han de servir com a font de motivació lectora, en tant que a un lector *amateur* no se li pot exigir, potser, que trie una obra per altres factors, com ara els socials o ideològics, per la seua incipient competència lectocomunicativa.

Quan finalitzen la tria, retornarem a l'aula per tal de fullejar-lo, llegir la sinopsi i, si escau, fer una ullada transversal al text, evidentment també podran comptar amb la col·laboració i assessorament del professor/a si així ho desitgen. Tot seguit, de manera individual, els estudiants començaran la lectura, de caire plaent, del llibre escollit. És pertinent que al llarg de la sessió els estudiants guarden silenci per gaudir d'un major enteniment del text que tindran a les mans i per respecte a la resta de companys.

En la següent sessió, però, els estudiants hauran de triar un dels fragments de la peça teatral que hagen escollit per a llegir-la en veu alta davant de la resta de la classe.

La finalitat d'aquesta tasca és la preparació d'un text, que està escrit, per a ser transmès oralment, encara que no siga una creació pròpia, i iniciar el contacte amb el model de la llengua oral formal, és a dir, que prenguen consciència que un text escrit, de vegades, pot convertir-se en un text oral d'acord amb el canal de transmissió que s'esculla.

5.2.4. *El món ficcional i la història al teatre. Una breu explicació*

Una qüestió important respecte del fet teatral és entendre què és allò del món ficcional. En aquest cas, ens estem referint al conjunt derivat en un text teatral de la conterminació establerta i impermeable entre l'espai i el temps on emmarquen les accions que es representen i el tarannà dels personatges que les porten a la pràctica d'acord amb «l'emmarcament espaciotemporal i de qüestions socials pròpies de la localització» (Rosselló 1999: 35). La construcció del món ficcional no ha de repercutir en la successió de la història.

Els mons poden tindre una relació mimètica amb la realitat o no tindre-la, però malgrat tot no podrà defugir aquests elements mínims de qualsevol ficció.

Íntimament lligat al concepte de món ficcional trobem el terme d'història, que serveix per denominar «el conjunt de fets o successos que

constitueixen l'element diegètic» és a dir les peripècies que recull el text. Aquest terme condensa «els microespais on ocorren els esdeveniments; les accions presentades i el seu desenvolupament temporal (inici, final, durada i localització temporal concreta); els personatges que les duen a terme, atenent sobretot les motivacions i les maneres amb què actuen» (Rosselló 1999: 39).

5.2.5. *Analitzem el món ficcional i la història*

Per poder assimilar els conceptes de món ficcional i de la història cal posar-los en pràctica, per veure quin és el seu funcionament real dins de l'obra. D'aquesta manera a través d'una fitxa d'anàlisi, que facilitarà el professor/a a l'alumnat, aquest haurà d'emplenar-la, segons allò aprés. Aquesta fitxa pot servir per emplenar les dades bàsiques de qualsevol obra de teatre, però en aquesta ocasió farem servir com a model l'espectacle que anàrem a veure en una de les sessions anteriors.

La justificació per la qual fem un model de fitxa d'anàlisi, que és aquesta que es mostra tot seguit (podria tindre qualsevol altre format amb l'únic condicionament que continga tots els components ficticials), és ben senzill: l'estructuració i esquematització de les idees ajuda, pense, a l'enteniment dels conceptes, i en aquest cas és fonamental que l'alumnat prengui consciència de quins són elements que conformen la ficció.

Una vegada emplenades les fitxes d'anàlisi el/la professor/a les arreglarà per corregir-les i crear un model correcte, si escau, que lliurarà, després, als estudiants. Quan la fitxa definitiva es trobe a l'abast de tothom el docent haurà de donar una justificació dels elements ficticials al text, per a això llegirà una selecció de passatges de l'obra a l'aula, on demostrarà a l'alumnat l'aplicació real que té el procés analític.

Com que estem al davant d'una activitat amb certa complexitat els alumnes treballaran a l'aula en grups de quatre de persones.

5.2.6. *Els sons catalans*

Una qüestió important, que s'ha de tindre present per tal de treballar l'expressió oral a l'aula, és l'aproximació als sons propis de la nostra llengua. Per això, caldrà una breu explicació al respecte per veure l'equivalència entre les representacions fonològiques i la seua materialització pràctica:

Entès com un fet empíric, cada enunciat és una ona sonora mesurable segons uns paràmetres físics (acústics) ben definits (freqüència, durada, intensitat) i, des d'aquest punt de vista, allò que crida l'atenció és la variabilitat que els enunciats presenten. Bé es pot dir que no n'hi ha dos d'identics, ja que a la variació existent d'un parlant a un altre cal afegir la variació que afecta un mateix parlant, segons el seu estat en cada una de les situacions comunicatives en les quals participa diàriament i al llarg de la vida. (Versió electrònica de la *Gramàtica de la llengua catalana*)

L'Acadèmia Valenciana de la Llengua, en el seu paper normalitzador del català a casa nostra ha posat a l'abast de tot el públic, a la seua plana

web (<http://www.avl.gva.es/PDF/Diccionari/Oral.pdf>), una taula dels elements fonètics. D'aquesta manera, el/la professor/a haurà de fer una explicació senzilla i comprensible per tal que siga consistent i que demostre la seua utilitat pràctica.

Conèixer la fonologia d'una llengua, i més la pròpia, contribueix a una millora de la qualitat de l'expressió oral. En aquest cas, que estem treballant amb el fet teatral i algunes de les seues tipologies llindars (com la dramatització o la lectura en veu alta d'un text teatral), el coneixement dels sons ha de ser una qüestió imprescindible.

Donada la complexitat, per al nivell dels estudiants, haurem de lliurar una taula que continga una selecció d'aquells elements que siguen estrictament necessaris, com una mostra de les tipologies de les consonants i les vocals, i haurem de suprimir altres aspectes poc importants en aquesta etapa de l'ensenyament.

5.2.7. *La dramatització: fem una ullada a la teoria*

En aquesta sessió es farà una explicació teòrica als estudiants al voltant del concepte dramàtic. Moltes vegades, quan es fa ús a les aules del teatre per tal de treballar l'oralitat es fa una gran incidència en el producte final que en resulta, és a dir, en la representació de l'obra. S'oblida, però, que una part fonamental és el procés de creació i d'assimilació, el mecanisme d'aprehensió del text, on realment l'alumnat pot trobar-se amb dificultats i on ha de desenvolupar els recursos que calguen per posar-li la solució pertinent. Tot aquest mecanisme que s'encén quan practiquem la dramatització condueix al «desarrollo intelectual, social e intelectual del alumnado» (Pérez Gutiérrez 2004: 74) que, evidentment, repercutirà en la construcció de la comunicació com a fet d'interacció:

La dramatización, como forma de arte expresivo, posibilita la formulación de ideas y sentimientos de los participantes usando los medios naturales de comunicación: la voz y el cuerpo. La confianza y capacidad comunicativa de los participantes en la actividad dramática se desarrollan por el estímulo y apoyo del grupo en donde, por un lado, *la comunicación no verbal* se ejercita mediante el *mimo* o los *juegos de expresión corporal* y, por otro, *la comunicación verbal*, la capacidad de expresión oral del individuo, se pone a prueba en actividades como [...] el *juego de personajes* y la *simulación* (Pérez Gutiérrez 2004: 75).

Fora de les nostres fronteres, l'ús de les tècniques dramàtiques a les aules de llengua són un fet quotidià per l'enriquiment que atorga a l'estudiant, tant a nivell personal o cultural, així com, lògicament, a escala comunicativa:

Realizando actividades dramáticas [l]os alumnos no sólo desarrollan y adquieren una competencia comunicativa sino que también adquieren actitudes básicas hacia el mundo que les rodea, las personas, los acontecimientos que suceden en él y hacia el mismo aprendizaje. [...] la justificación de la presencia de la dramatización y el teatro en la clase de lengua reside en que son actividades de aprendizaje que *refuerzan la palabra en su contexto*. Las actividades dramáticas, al presentar la palabra en su contexto, no sólo aventajan a la lectura sino que además estimulan la

creación del lenguaje y la asimilación de modelos lingüísticos (Pérez Gutiérrez 2004: 76).

D'aquesta manera podem advertir, a mode de compendi, com l'ús de la dramatització contribueix a l'adquisició de tres capacitats, com a mínim, per part dels estudiants: en primer lloc la capacitat d'exploració; han de ser capaços de discernir quins elements escollir i per què, per tal de fer el "drama"; per altra banda, la disposició analítica facilita la capacitat d'abstracció i de reconstrucció dels conceptes i el marc referencial; per últim, la destresa comunicativa o expressiva, a través de la dramatització els estudiants adquireixen l'habilitat de formar un discurs oral sòlid, on es fa servir el llenguatge verbal i el no verbal (aquest darrer no s'ha de menystenir).

En definitiva, com acabem de veure, l'ús del model teatral o dramàtic a l'aula no és cap novetat perquè a altres indrets del món ha sigut fonamental per tal de millorar la competència comunicativa d'una primera o una segona llengua, en tant que s'adquireix una destresa i fluïdesa gràcies a la pràctica, de l'estructuració quant a la creació del text o a la prosòdia quant a la manifestació oral, entre d'altres elements; a més a més, contribueix a millorar aspectes cognitius i d'interacció social.

5.2.8. *Practiquem*

En les pròximes sessions que segueixen els alumnes hauran de posar en funcionament tot allò que han après. D'una banda, sobre la fonètica catalana bàsica i, de l'altra, tot allò relacionat amb la dramatització. D'aquesta manera, per tal de practicar els nostres sons se'ls presentaran, al principi de la sessió, un seguit d'exercicis per a realitzar en parelles. Ací, el professor/a lliurarà als membres de l'equip un document que contindrà un llistat de paraules i frases per una cara, mentre que l'altra únicament tindrà la transcripció fonètica; de manera que, primer, un d'ells haurà d'entendre i llegir a l'altre el que li dicten els fonemes mentre és corregit (d'una manera fonamentada en la teoria explicada a classe), o no, pel seu company d'acord amb la part de les grafies; després es farà al contrari.

La finalitat d'aquest exercici és que l'alumnat pugui mesurar i gestionar de manera autònoma el coneixement mateix, però amb el component afegit de la intervenció d'un subjecte, en condició d'igual (un company), que és qui avalua i assessora en cas de dubte, cosa que desenvolupa, sense adonar-se a penes l'alumnat, dues qüestions importants: en primer lloc, la construcció de la comunicació es fonamentarà en l'ús de l'oral formal en tant que s'està donant una aplicació acadèmica a la llengua i, a més, el fet de verbalitzar en la pràctica els coneixements teòrics ajuda a mesurar el grau real d'aprehensió de la matèria per l'exigència immediata de l'organització del parlament.

En un altre punt, pel que fa a la dramatització, els estudiants hauran de dedicar una sessió a l'aula d'informàtica per a buscar la informació disponible a Internet (d'entre diferents llocs webs que els facilitarà el professor/a) d'un dels poetes del segle XX que els sembla més interessant,

siga pel motiu que siga, i hauran de preparar cadascun la lectura dramatitzada de dos dels seus poemes.

L'enllestiment de la lectura la faran a casa per a, després, fer una demostració dramàtica a l'aula d'acord amb les pautes marcades en la classe teòrica que s'hi adscrigué al tema.

5.2.9. *Taller de creació teatral*

5.2.9.1. *Introducció*

Aquesta tasca pretén acostar els estudiants de 3r de l'ESO al món de la dramatització i, per tant, millorar l'expressió oral en català. Una de les activitats formatives d'aquest projecte didàctic és la de treballar l'obra de Quim Canals *Nassos, nassos, nassis* a partir de la qual es farà una aproximació a diferents aspectes lingüísticotextuals i corporals per part de l'alumnat, a més de tractar, ni que siga de manera indirecta, alguns dels valors socials més importants, com són la solidaritat i el respecte.

En aquest cas hem aprofitat, també, alguns ítems del currículum de l'assignatura optativa de "Teatre" (*ORDE de 27 de maig de 2008, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regulen les matèries optatives en l'educació secundària obligatòria. [2008/7244]*) en tant que presenten un gran lligam amb les finalitats de l'activitat: el desenvolupament pràctic de la llengua oral.

D'aquesta manera, els aspectes que hem escollit són aquells que tenen a veure amb la dramatització; la representació de papers; anàlisi, dinamització i creació de textos; expressió oral: lectura, dicció i interpretació.

5.2.9.2. *Metodologia*

Aquest treball es desenvoluparà en diverses fases al llarg del darrer trimestre del curs. L'activitat representa, doncs, l'eclosió o producte final derivat de totes les tècniques, tant teòriques com pràctiques, consolidades durant les sessions prèvies.

Les fases a què fèiem menció, unes línies més amunt, són, concretament, aquestes tres: definició i concreció de la proposta, preparació per al treball actoral i preparació de la posada en escena (una escena).

Per donar pas a la primera fase cal haver mantingut una pressa de contacte amb l'alumnat, per això és pertinent iniciar aquesta activitat a la segona avaluació; de fet, les sessions de la primera part del curs serviran per contactar amb els alumnes i situar-los al nivell teòric adient, en relació a l'assignatura: uns coneixements a priori dels objectes escènics, dels diferents actants tècnics i artístics, preparació del cos i la veu per a l'actuació, etc.

D'aquesta manera, una vegada iniciada la "complicitat" professor-alumne cal presentar-los la peça teatral a treballar durant la resta del curs: *Nassos, nassos, nassis*; la tria d'aquest text no és aleatòria, de fet està

pensada per abordar, a més de les qüestions dramàtiques, els valors de la solidaritat, el respecte i la diversitat a més de combatre el racisme i altres fòbies socials esteses, desgraciadament, a les aules entre alguns dels nostres joves.

Una vegada que els alumnes estiguen familiaritzats amb el text començaran els assajos dins de l'aula, als quals es dedicaran dues hores setmanals (sempre supervisats i corregits, si escau, per la professora de l'assignatura); la darrera hora setmanal es destinarà a la posada en escena, també a la classe, per comprovar que s'ha assimilat tot el treball durant les sessions anteriors, com ara: el treball de memorització dels parlaments que pertoquen i el d'expressió oral i corporal.

La representació final i definitiva estarà inserida dins les activitats programades per a la Setmana Cultural del centre, que tindrà lloc la darrera setmana de maig.

L'espai de representació serà la mateixa aula on es fan els assajos, on s'aplegaran com a públic la resta de companys de curs i els membres del professorat que ho desitgen.

Pel que respecta a l'estètica i la plàstica de l'obra s'ha de tindre en compte que els recursos econòmics són prou limitats, de fet treballarem amb materials que ja estan disponibles al centre i alguns que portaran els mateixos alumnes de casa; així, podem definir la proposta com una representació de "teatre pobre".

Quant al codi interpretatiu podem definir-lo com a poc realista i amb una tendència a l'exageració en el tipus de veu i en la gestualitat en els parlaments d'alguns dels personatges, per evidenciar certs comportaments censurables front a la "normalitat" de la resta, és a dir, per aconseguir crear una sensació de contrast entre un tarannà i altre a través dels elements corporals i de l'entonació de la veu.

Paral·lelament a la preparació teòrica que exigeix l'assignatura cal, també, realitzar un treball més pràctic amb l'alumnat per preparar el cos i la veu per a desenvolupar les activitats i tasques actorals. Aquests exercicis preparatoris consistiran primerament en un treball de relaxació a nivell individual (no en grup) per a crear consciència de les diferents parts del cos, aprendre a gestionar el control sobre les extremitats i sentir la respiració; aquesta part és important en tant que en el moment de la representació els alumnes han de demostrar no només un domini en la interpretació del text sinó també una "elasticitat" i domini corporal.

Una vegada superat aquest estadi d'autoconsciència del cos, cal donar pas a la pràctica d'exercicis on s'inseresca la interacció entre els diferents estudiants per superar el pudor que pot generar el contacte físic entre ells i elles amb exercicis com el de la improvisació de diàlegs per parelles o grups.

Per altra banda, per tal de treballar la veu, que junt amb el cos és un dels pilars de la interpretació, el que es farà és declamar lectures, extretes de l'obra teatral escollida, per a interpretar a la resta de companys i companyes en veu alta per poder corregir l'entonació, la velocitat, la vocalització i el volum d'acord amb el parlament que corresponga.

La representació de les escenes que s'analitzen fan referència a la primera i segona escenes del primer acte. Per a la preparació de la posada en escena s'han de tindre presents diferents aspectes, com ara:

A- El que cal organitzar en un primer moment és la distribució de les tasques, d'aquesta manera la **fitxa artística i tècnica**, en aquest cas, serà així:

Autor de l'obra: Quim Canals

Director/a: Professor/a de l'assignatura

Actors/Actrius: dos xics i dues xiques per interpretar en aquestes escenes els papers de: Pit, Fums, Venedora i Obrera 1

Dissenyadors i realitzadors: dos alumnes per preparar l'escenografia; dos alumnes per buscar el vestuari i dos més per a tindre a punt la il·luminació

B- Per altra banda, cal captar l'essència dels personatges que intervindran en les escenes que hem escollit per portar a escena. Els trets més identificadors són els següents:

Fums: és un empresari que es deixa influenciar per l'agressivitat de Pit. Solament té interès en guanyar diners i en la seua empresa, pel que passa per alt les actuacions desmesurades que comet Pit. És un personatge covard que es sotmet a les ordres de Pit per tal d'ajudar-lo a aconseguir el poder (i indirectament obtindre beneficis).

Pit: representa el dictador, racista i violent. La seua finalitat és sotmetre el món a la seua voluntat. Utilitza a Fums perquè l'ajude a arribar al poder i l'enfronta contra la classe treballadora.

Venedora: És la encarregada de donar informació als espectadors en promocionar els seus periòdics. Es manté aliena al que està tenint lloc al despatx del senyor Fums, no pren partit ideològic.

Obrera 1: Representa la classe proletària de tots els països que pretén dominar Pit. L'obrero 1 (junt amb altres companyes) és la que s'oposa amb contundència i decisió des d'un principi a la violència que Pit i els seus acòlits arremeten contra els més dèbils.

C- Pel que fa al **decorat**, com ja hem avançat unes línies més amunt, l'obra no exigeix un espai escènic ni massa realista ni complicat, de fet només cal donar una mostra simbòlica de la realitat. D'aquesta manera, només caldrà crear un fons negre permanent amb una tela (sí és possible) o unes bosses de fem; per a l'espai on es representen les escenes, que és el despatx del senyor Fums a la fàbrica d'olles, només s'ha de posar una taula amb papers, bolígrafs i carpetes, unes cadires i un penja-robes. Per tal de situar els espectadors al lloc on es contextualitza l'escena la idea és fer dos cartells: un de major grandària que pose "Fums. Fàbrica d'olles" i un altre més menut on estiga escrit: "Despatx del Senyor Fums". Tot aquest utilitatge és un material que està disponible dins del centre perquè es tracta d'elements quotidians, que recolliran i prepararan els alumnes responsables de l'escenografia.

D- Una part fonamental de la representació són els **efectes sonors** i la música. Per a aquestes escenes ambientades al despatx del senyor Fums s'emprarà un soroll de fàbrica amb no massa volum perquè estem situats dins d'un recinte tancat.

D'aquesta tasca es faran càrrec els dos alumnes que col·laboren al muntatge de l'escenografia, que gravaran a un CD les pistes pertinents i les ordena cronològicament d'acord amb la funció teatral.

E- Quant al **vestuari i el maquillatge** val a dir que no és massa pretensions, bàsicament emprarem pintures facials de colors per pintar els nassos dels actors i les actrius d'acord amb l'origen del personatge que representen i pintura negra per embrutir el rostre de l'obrero. Pel que fa a la indumentària i complements:

+Fums: camisa, jupetí i corbata

+Pits: camisa i corbata

+Venedora: gorra i periòdics

+Obrera 1: pantalons i samarreta negra

F- Pel que fa a la **il·luminació** de l'espai escènic, com que es tracta d'un ambient pla, només cal tindre una llum d'ambient (la de l'aula) i un llum per posar sobre la taula del despatx (si es troba, no és imprescindible).

5.2.10. *El debat final: què hem après?*

La darrera activitat que plantegem en aquest projecte didàctic és un debat. D'igual manera que iniciarem aquesta proposta amb un diàleg múltiple, i de caire assembleari, per tal de posar en comú quins eren els coneixements previs que es tenien al voltant del fet teatral; ara, per enllestir, definitivament, l'assoliment de la finalitat de les seqüències que hem anat presentant al llarg del projecte, distribuït en algunes de les diferents sessions de l'assignatura, organitzarem una altra possibilitat, de totes les que ofereix la modalitat oral, per comprovar quines han estat les competències que s'han adquirit.

A través d'aquesta tipologia del model oral s'ha d'exposar ordenadament què s'ha après, amb quines dificultats s'han trobat i quins sistemes han fet servir per tal de solucionar-ho, ja siga de manera individual o col·lectiva entre tots els companys o amb el/la professor/a. Novament, amb l'ús del debat no deixem d'emprar el discurs oral; per tal que quede constància, però, de l'activitat els alumnes prendran notes de les qüestions que els semblen destacables per a, després, posar-les en comú i elaborar un document final que arreplegue la visió del grup respecte de l'experiència didàctica.

En aquesta ocasió, l'opció que hem seleccionat, la del debat, «és una discussió organitzada en la qual es contrasten opinions a propòsit d'un tema concret» (Palou i Bosch 2005: 134). L'alumnat, a més defensar la seua postura, també resseguirà tot un procés de creació que condueix a la comunicació mateixa. D'acord amb la proposta de Palou i Bosch (2005: 137) els objectius que s'han d'aconseguir amb el debat, quant a construcció del mecanisme oral es refereix, són els que es mostren tot seguit.

D'aquesta manera, el professor/a lliurarà un quadre sinòptic que continga els aspectes bàsics al voltant del debat, que són els següents, com dic extrets a propòsit de la teoria de Palou i Bosch (2005: 137): identificar la qüestió objecte de controvèrsia; distingir entre opinió i argument; saber trobar arguments per defensar un punt de vista; reflexionar sobre la naturalesa dels arguments: tipus d'arguments i fortalesa en funció del context; saber entendre les raons dels altres; preveure contraarguments; tenir cura de la imatge de cada participant; utilitzar habilitats lingüístiques específiques: refutació i reformulació; analitzar el paper dels connectors que estableixen relacions lògiques; observar l'evolució de les diferents posicions; conèixer el rol del moderador; respectar les regles que regeixen el debat

VI. Conclusions

Aquest treball ha tingut la voluntat de fer un tempteig al voltant d'un model educatiu diferent, almenys al llarg d'una part del curs acadèmic, per tal de posar en funcionament allò que s'ha acordat en anomenar projecte didàctic. A través de diferents seqüències d'activitats l'alumnat haurà de posar en pràctica tots els coneixements que haja après al llarg de les sessions per a, així, tindre constància, mitjançant el control de la seua evolució procedimental de les millores que experimenta.

És evident, però, que per tal d'arribar fins aquest punt ens hem trobat amb algunes dificultats, en tant que la inclusió de la llengua oral, i la corresponent competència comunicativa, han estat menystingudes durant molt de temps al nostre espai educatiu i això ha provocat que el volum bibliogràfic que s'ha generat a casa nostra presente una carestia notable (quant a quantitat es refereix, per descomptat). Així i tot, s'ha intentat delimitar, de la millor manera possible, el marc teòric pel que fa a la llengua oral i al teatre per poder situar les disciplines sustentadores d'aquest projecte.

D'altra banda, el discerniment de les activitats, estrictament dedicades a les qüestions de la modalitat oral, ha tingut la seua complicació perquè la varietat és ampla; hem escollit, però, les que trobem que poden donar un major rendiment en la pràctica lingüística fora de les aules.

Pel que fa al fet teatral, ens hem recolzat en la seua estructura per la implicació d'elements paralingüístics que requereix però que, alhora, contribueixen a una pràctica de la llengua oral, pensem, més completa.

VII. Bibliografia

CANALS, J. (2001): *Nassos, nassos, nassis*. Bromera, Alzira.

CASTELLÀ LIDON, J.M. (2004): *Oralitat i escriptura. Dues cares de la complexitat del llenguatge*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona.

GENETTE, G. (1982): *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Éditions du Seuil, París.

PALOU, J. I BOSCH, C. (coords.) (2005): *La llengua oral a l'escola. 10 experiències didàctiques*. Graó, Barcelona.

PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (2004): "La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas" dins *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*. Universidad de Murcia, Múrcia.

ROSSELLÓ, R. X. (1999): *Anàlisi de l'obra teatral (Teoria i pràctica)*. IIFV-PAM, Barcelona

VILÀ I SANTASUSANA, M. (coord.) (2002): *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Graó, Barcelona.

La actitud docente y el grado de uso de las TIC en la comunicación familia-escuela: Un acercamiento al empleo de las TIC en las escuelas

Ana Magdaleno Altarejos
anamag23@gmail.com

M^a Ángeles Llopis Nebot
mallopis@uji.es

I. Resumen

394



El presente documento pretende dar a conocer la actitud que presenta el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria hacia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la relación escuela-familia. Asimismo, se pretende averiguar qué uso hace éste de las TIC como canal de comunicación con las familias de su alumnado, analizando a su vez, cuáles son las herramientas comunicativas más empleadas en las escuelas para tal fin.

Habitualmente, cuando se habla de TIC en educación, se resalta el importante papel que tienen para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje dejando de lado sus posibilidades como herramientas de comunicación. Los canales de comunicación familia-escuela tradicionales, resultan en ocasiones demasiado rígidos ya que no siempre se ajusta el horario laboral de las familias al escolar. Ante esta falta de flexibilidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, podrían suponer una alternativa rápida y eficaz.

Para llevar a cabo esta investigación, se ha elaborado y pasado un cuestionario a una muestra de 35 docentes pertenecientes a diversos centros escolares de la localidad de Castellón. Tras analizar los datos, los resultados obtenidos describen una actitud favorable de los y las docentes hacia las TIC como medio de comunicación con las familias pero un escaso empleo de éstas, manteniendo de forma habitual el uso de los canales de comunicación tradicionales. De entre las TIC más frecuentemente utilizadas para comunicarse con las familias, destaca el programa Ítaca y la página web del centro educativo. En las conclusiones se plantean algunas posibilidades que explicarían dichos resultados.

Palabras clave: actitud, profesorado, TIC, comunicación, familia.

II. Introducció

Mediante este trabajo se pretende indagar en un tema de actualidad como es el uso de las TIC en las escuelas españolas. No obstante, la investigación no se focaliza en este único tema sino que al mismo tiempo se pretende innovar llevando el estudio a un campo poco indagado como es el uso de éstas como medio de comunicación con las familias. Para ello, se analizará al mismo tiempo la actitud que reflejan los y las docentes en cuanto a este fin.

2.1. El uso de las TIC en la educación

El uso de las TIC en el aula se está implantado en España desde hace décadas. Desde la puesta en marcha de la LOE (2006) y la inclusión de las competencias básicas en el currículum, se hace obligatoria la adquisición del "Tratamiento de la información y competencia digital" al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.

El sistema educativo, está dando respuesta a la necesidad de alfabetización digital del alumnado, dotando a las escuelas de conexión a

Internet y, a su vez, de gran cantidad de medios informáticos (ordenadores, pizarras digitales, proyectores, etc.). Son la gran mayoría de alumnos y alumnas quienes utilizan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación diariamente en sus hogares y, cada vez más, en la escuela.

No obstante, no basta con dotar las aulas de las últimas tecnologías, sino que es necesario cambiar la concepción que se tiene de la educación en diferentes aspectos. Por un lado, es necesaria una formación continua por parte del profesorado, para así formarse en el adecuado uso pedagógico de esas nuevas tecnologías. Asimismo, es conveniente llevar a cabo un cambio metodológico. Ello supone, por un lado, dar cabida a procesos de enseñanza-aprendizaje más colaborativos; por otro lado, proporcionar al alumnado experiencias y materiales online, además de herramientas tecnológicas y virtuales.

Asimismo, el simple hecho de dotar de recursos tecnológicos a los centros educativos, no implica un buen empleo de éstos. Por este motivo, la clave consiste ahora en analizar qué uso real se le da a estas herramientas.

La tecnología educativa, no es más que la evolución en la enseñanza de la educación, la cual facilita actualmente un aprendizaje eficaz. Entre los usos habituales de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, cabe destacar la mejora del proceso de aprendizaje a través de las TIC, su integración como herramienta para la impartición de diferentes áreas curriculares o su importante presencia en las clases de informática, además de hacer posible la educación a distancia. No obstante, no se debe dejar de lado su papel como herramienta de mejora de comunicación del centro escolar con las familias del alumnado, por ejemplo, creando webs, elaborando blogs, utilizando sistemas de almacenamiento en la nube (como el Dropbox), siendo todos ellos canales de comunicación entre ambos agentes educativos.

2.2. El uso de las TIC en el aula

El sistema educativo español ha superado ahora la falta de equipamientos informáticos en los centros educativos y debe hacer frente a una innovación en el modelo de enseñanza tradicionalmente empleado. Ésta innovación se traslada en el uso que se les da a las TIC en las aulas españolas y en este uso, es necesario tener en cuenta que el alumnado debe alcanzar cierta competencia digital al finalizar su escolarización. Al revisar lo que dice la legislación a este respecto, se constata que por una parte, en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), en su anexo 1 (competencias básicas) se encuentra la competencia 4: tratamiento de la información y competencia digital, la cual comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente.

Por otra parte, en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), se elimina el tratamiento de la información, el cual aparece integrado en la competencia digital. Como se observa en esta nueva ley, las TIC continúan estando presentes y siendo relevantes en la educación.

En un estudio del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat de Catalunya (Marquès, 2003) junto con otras siete comunidades autónomas, se establecieron 39 competencias básicas en TIC, agrupadas en 11 dimensiones, a las cuales es necesario dar cabida en el aula:

1. Conocimiento de los sistemas informáticos.
2. Uso del sistema operativo.
3. Búsqueda y selección de información a través de Internet.
4. Comunicación interpersonal y trabajo colaborativo en redes.
5. Procesamiento de textos.
6. Tratamiento de la imagen.
7. Utilización de la hoja de cálculo.
8. Uso de bases de datos.
9. Telegestiones.
10. Actitudes generales ante las TIC.

Entre la utilidad que se le da a las TIC en el aula, Asorey y Gil (2009) destacan el empleo de la cámara de fotos o de vídeo para grabar los festivales trimestrales, el uso del ordenador como recompensa o el empleo del DVD o proyector para el simple visionado de películas.

Llegados a este punto, cabría plantearse si las TIC están siendo un recurso integrado en las actividades diarias de aula o un simple pasatiempo, como herramienta puntual. Tampoco se debe entender la idea opuesta, que las nuevas tecnologías vienen a superar a sus predecesoras clásicas sino que más bien las completan, y en algunos casos las potencian y revitalizan (Cabero, 1994).

2.3. La relación-participación de las familias con los centros educativos

La participación de las familias en el centro educativo es un derecho y una obligación que queda patente en los diferentes documentos de carácter legal que configuran el sistema educativo español. Por un lado, en la Constitución de 1978, *art. 27* se cita textualmente que *"los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca."*

La LOE, en su artículo 118 desarrolla que *"Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos."*

Además de ser un derecho y una obligación, la participación de las familias en la escuela contribuye en la mejora de las prácticas educativas. De hecho, de acuerdo con Vila (1995), para poder incidir desde el contexto escolar en la mejora de las prácticas educativas familiares, es importante que la escuela y la familia mantengan canales de comunicación y participación y relaciones de confianza y comprensión.

Teniendo en cuenta varias investigaciones (Macbeth, 1989; García-Bacete, 2003; Comellas, 2009) podemos afirmar que son muchas las razones para favorecer esta relación familia-escuela, entre las que destacan las siguientes:

- La implicación de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje repercute de forma directa en el rendimiento de los alumnos.
- Los centros que ofrecen más apoyo a los padres y a la vez a sus hijos alcanzan mejores resultados, consiguiendo una mayor involucración por parte de las familias.
- Los padres y la escuela tienen un objetivo común: la educación de los niños.
- Los padres son los responsables ante la ley de la educación de sus hijos, dándose la mayor parte del proceso educativo dentro del seno familiar. Siendo necesario compatibilizar los aprendizajes que se dan en la escuela con los que se adquieren en la familia.
- La relación proporciona a los niños seguridad y mayor motivación.
- La familia puede proporcionar al equipo docente información sobre la alimentación, higiene y cuidado de sus hijos.
- El centro puede informar a la familia sobre los logros, avances, etc. de sus hijos.

Las familias son, por tanto, un componente esencial en cualquier centro educativo y junto con la plantilla docente, comparten la tarea de educar a sus hijos e hijas. Por ello, la escuela tiene la obligación de establecer canales de relación y participación entre las familias y el centro escolar.

Entre estos canales de participación y relación de las familias con el equipo educativo cabe destacar tanto el Consejo Escolar como las AMPAS.

Como señala Garreta (2007) el Consejo Escolar es uno de los órganos de gobierno a través de los cuales se materializa el derecho de las familias a intervenir en el control y gestión de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos. Pudiendo los representantes de los padres y madres del Consejo Escolar tomar diversas iniciativas: elevar propuestas para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y de la Programación General de Aula (PGA), informar de los aspectos relativos a la marcha general del centro que se consideren oportunos, elaborar propuestas de modificación del Reglamento de Régimen Interior (RRI), formular propuestas para la realización de actividades complementarias, informar de su actividad al conjunto de la Comunidad Educativa y fomentar la colaboración entre todos los miembros de la Comunidad Educativa. Recientemente, tras la aprobación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), el poder de decisión del Consejo Escolar y por lo tanto el poder de decisión de las familias ha disminuido debido a la asignación de funciones consultivas y no tanto decisivas como se había establecido en legislaciones pasadas.

Respecto a las funciones de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos según Garreta (2007) son las siguientes:

1. Favorecer la relación y coordinación entre las familias y el personal docente.
2. Ser la voz de los padres y madres ante las administraciones públicas.
3. Trabajar para mejorar la participación y el compromiso de los padres, hijos y de la sociedad en general.

4. Informar y orientar a los padres sobre el funcionamiento del centro y de temas relacionados con el comedor escolar, la adquisición de libros de texto, las actividades extraescolares, etc.

5. Organizar las actividades extraescolares y el servicio de permanencias fuera del horario escolar.

6. Organizar actividades formativas (charlas, escuela de padres y madres, cursos) y actividades socioculturales (fiestas, conciertos, fondos para la biblioteca, etc.) que favorecen la educación del alumnado y facilitan el conocimiento y la relación entre las familias.

2.4. La importancia de la relación familia-escuela en la etapa de Educación Infantil

Comellas (2009) señala que la relación entre la familia y la escuela durante el periodo de Educación Infantil es imprescindible, especialmente durante el periodo de 0 a 3 años. Citando las propias palabras del autor:

La vulnerabilidad del niño respecto al proceso de desapego y a salir de casa, la salud y el bienestar, la falta de lenguaje para expresar sus necesidades, sentimientos y deseos, la necesidad de adaptarse a estilos y adultos diferentes, compartir ratos con un número mayor de personas, otros bebés y niños, hace imprescindible la comunicación entre la familia y la escuela.

El proceso de socialización y educación de los niños y niñas se inicia en la familia y, posteriormente, se continúa y se complementa en la escuela. El tiempo y el espacio de la primera educación son aspectos esenciales para responder a necesidades actuales como la conciliación de la vida familiar y laboral, la detección, evaluación y apoyo a niños y niñas con necesidades educativas específicas y a sus familias, la integración en la diversidad y la corresponsabilidad educativa (Mir, Batle y Hernández, 2009).

De acuerdo con Mir (2012), familia y escuela son, además, los dos contextos más influyentes en el desarrollo de la pequeña infancia y por ello, es fundamental llevar a cabo una relación basada en la confianza, cordialidad y complementariedad. Ambos contextos pretenden favorecer el desarrollo integral y natural de los más pequeños, de aquí la necesidad de trazar una línea educativa clara y coherente, que siga el mismo camino. La escuela debe, por tanto, potenciar y reforzar las cualidades educativas de éstas a través de múltiples recursos, como los talleres de padres y madres, los espacios familiares, las maletas didácticas, etc. (Arnaiz, 2000).

Entre estas estrategias de participación, se pueden destacar por un lado, la participación de las familias en el periodo de adaptación. Durante los primeros quince días de escuela de los pequeños, éstas acuden al aula para participar en las actividades diarias, realizando actividades conjuntas y contribuyendo al buen desarrollo de las primeras sesiones.

Por otro lado, la realización de actividades en el aula que requieran su participación, por ejemplo, la ayuda de las familias expertas en un tema para ampliar la información sobre éste.

La organización de fiestas o actividades extraescolares puede ser una invitación a las familias a participar en lo que hacen sus hijos e hijas.

Asimismo, los talleres de familias son una buena opción para invitar a éstas a sumarse a la tarea de educar. Cada semana, es una la familia encargada de acudir al aula para realizar una actividad con los niños y niñas, siempre contando con la supervisión y la ayuda de la docente tutora.

2.5. La comunicación con las familias

La relación escuela–familia va más allá del simple contacto en entradas y salidas e intercambio de información, intervienen muchos otros elementos relacionados con la comunicación (Morón, 2005).

Si se remite a estudios como el llevado a cabo por el Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE, 1998), se sabe que un 22 % de familias reconocen no haberse entrevistado nunca con los tutores de sus hijos y un 80% de los encuestados señalan no haber participado nunca en las actividades extraescolares de sus hijos e hijas.

Checa, Aísa y Bejarano (1991) consideran que en el actual sistema educativo se da una gran importancia a la colaboración de padres y profesores, por tanto, la causa de la escasa o insuficiente cooperación entre ambos agentes no se debe a un vacío legal ni a una falta de concienciación, sino más bien a la falta de cauces de participación y, consecuentemente, de comunicación.

Llegados a este punto cabría revisar cuáles son las técnicas clásicas de comunicación con las familias empleadas por los docentes-tutores.

Por un lado, en cuanto al intercambio de información entorno al niño predomina el contacto informal diario. Éste, es muy habitual en el momento de entradas y salidas de los niños y niñas a la escuela, y se emplea para intercambiar información muy concreta, como puede ser, el comportamiento del niño o niña en cuestión.

Asimismo, no se debe dejar de lado la entrevista, siendo empleada en todas las etapas del sistema educativo y que como señala Riart (2006) es conveniente realizarla tanto al comienzo como al finalizar el curso así como en cualquier otro momento durante el año escolar en el que surja la necesidad.

Del mismo modo, cabe hablar de las herramientas comunicativas no directas, es decir, que no se producen en presencia de las dos partes y que además, son unidireccionales. Concretamente, de los cuestionarios y los informes individuales, empleados bien para la obtención de información específica (vacunas, estado de salud, características familiares...) o bien para transmitir información a las familias acerca de la evolución y progreso del niño o niña.

Por otro lado, el intercambio de información de carácter general, puede realizarse tanto a través de información escrita (comunicados a través de circulares y folletos) como de reuniones generales de familia de alumnado de un mismo nivel, ciclo o etapa (Fernández, 2010).

En el caso concreto de Educación Infantil, tal y como consta en la ORDEN de 24 de Junio, de la Consejería de Educación, sobre la evaluación en la etapa de Educación Infantil, es obligatorio realizar una reunión con las familias a principio del curso escolar en ambos ciclos, así como una entrevista al inicio del año académico y la elaboración por parte de la

docente de un informe de evaluación trimestral. Asimismo, en cuanto a la Educación Primaria, la ORDEN de 13 de Diciembre de 2007, establece que las familias serán en todo momento conocedoras del proceso de evaluación de sus hijos e hijas, siendo sabedoras de los resultados trimestrales finales.

Finalmente, cabe comentar que, según un estudio sobre las estrategias relacionales que se utilizan con las familias en escuelas infantiles de 0-3 años (Mir, Fernández, Llompert y Oliver, 2009; Soler y Riquelme, 2012); las reuniones y las entrevistas se convierten en los recursos más empleados por el profesorado para comunicarse con las familias.

2.6. Las TIC como herramienta de comunicación con las familias

Terrón, Alfonso y Díez (1999), García- Bacete (2003) o Vila (1998) señalan las carencias en los canales de comunicación familia-escuela como una de las causas de la deficiente comunicación entre ambos agentes educativos. Dicho de otro modo, las entrevistas del profesorado con las familias en horario de 12 a 13 horas, en el que muchas trabajan o tienen tareas en el hogar, no se plantean como la mejor solución al problema. Esta falta de canales de comunicación resulta alarmante y más si se tiene en cuenta que la comunicación y participación de la familia en la escuela favorece el rendimiento académico, las habilidades sociales y el comportamiento del alumnado. Ante estas dificultades de comunicación, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, suponen una alternativa a la hora de subsanar esta carencia.

Para Cabero (1998), las TIC giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; dichos medios funcionan de manera interactiva e interconectada, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas.

A través de las TIC, es posible crear espacios de comunicación comunes, facilitando a las familias el acceso al día a día en la escuela. Existen numerosas herramientas de comunicación como los blogs educativos, el correo electrónico o las páginas web. También encontramos herramientas de comunicación instantánea como el WhatsApp o Skype, las redes sociales (Twitter, Facebook) o herramientas de almacenamiento de archivos como el aula virtual o Dropbox sin olvidar aquellos programas concebidos específicamente para la administración y comunicación en los centros escolares como el programa Ítaca.

En el caso del uso de la herramienta twitter, cabe citar un estudio llevado a cabo en la escuela infantil "El Menut" de Sant Miquel de Balenyà, por Beneyto y Collet (2013) en el cual se constató la utilidad de éste para el intercambio de información escuela- familia. A través de twitter, la escuela daba a conocer determinadas informaciones o novedades del centro, así como las actividades diarias realizadas de forma que las familias comentaban fuera del horario escolar este tipo de eventos con sus propios hijos e hijas y los tutores de éstos.

Otros estudios como el de Ballesta y Cerezo (2011), demuestran el alto interés de las familias por hacer uso de las TIC como herramienta de comunicación con el centro docente, siendo partidarias el 69,3% de éstas



de recibir o dar información del centro y/o de su hijo/a a través del ordenador desde casa.

2.7. La formación docente en tecnologías de la información y de la comunicación

El actual plan de estudios que ofrece el Grado en Maestro/a de Educación contempla la formación que reciben los futuros docentes en cuanto a TIC agrupada en una sola asignatura: “Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación”. Futuros docentes tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria cursan esta materia troncal en uno de sus últimos años de carrera. A través de ella, se presenta el concepto de TIC, sus aplicaciones prácticas y su función como herramienta de comunicación.

Cuando el ya docente entra en el aula, puede encontrarse con variaciones de aquello que estudió en su día, nuevos programas, nuevas herramientas o nuevos soportes tecnológicos. Las TIC son cambiantes y si el maestro/a no actualiza sus conocimientos, estos pronto quedan obsoletos. Resulta imprescindible concienciar al docente de la importancia de la formación continua en Nuevas Tecnologías (Medina, 1989).

Cebrián (1996), por su parte, plantea los siguientes objetivos que debería perseguir la formación en Nuevas Tecnologías:

1. Entender los procesos de significación y de comunicación que generan las nuevas tecnologías.
2. Conocer las diferentes formas de trabajar las TIC en las diversas áreas.
3. Aplicar los conocimientos organizativos y didácticos sobre el uso de las nuevas tecnologías en la planificación de aula.
4. Emplear los conocimientos organizativos y didácticos sobre el uso de las TIC en la planificación del centro escolar.

Como se observa, la formación del profesorado en TIC es una necesidad, pero también es una tarea complicada.

2.8. La actitud del profesorado hacia las TIC

En la incorporación de las TIC en el sistema educativo, el profesorado está adquiriendo un papel fundamental. Las actitudes de los profesores hacia el uso de TIC son un factor esencial para determinar cómo se usan (Fuentes, Ortega y Lorenzo, 2005; Marquès, 2000; Sipilä, 2010); es decir, de ellos depende el uso adecuado y provechoso de éstas, la frecuencia de utilización y su buen manejo. La actitud hacia las TIC repercute directamente en la decisión de emplearlas en las prácticas docentes (Lucas, 2008; Sime y Priestly, 2005).

Estudios recientes (Garzón-Clemente, 2009; Area-Moreira, 2010; López, 2006), describen desconcierto en cuanto al uso de las TIC por los docentes. Por un lado, se hallan aquellos que se muestran favorables ante su uso y las contemplan como una herramienta eficaz para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el profesorado que presenta actitudes negativas hacia las TIC, se muestra inseguro a la hora de emplearlas en el aula, manifestando un desconocimiento de su uso y afirmando que, además, suponen una mayor carga de trabajo. Asimismo,

entre este profesorado, predomina una rigidez para cambiar la metodología de trabajo y una queja constante por falta de medios o formación.

Diversos estudios (Lignan-Camarena, 1999; Thomas y Stratton, 2006) confirman que la edad del docente así como su predisposición para aprender el uso de una herramienta TIC, influirán notablemente en esta actitud. Es decir, los docentes más jóvenes y aquellos que tienen más interés hacia el aprendizaje en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, poseen actitudes más positivas hacia ellas.

III. Objetivos

A través de esta investigación se pretende realizar un estudio preliminar para conocer la actitud del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria frente al uso de las TIC en la comunicación con las familias. Del mismo modo, se pretende averiguar qué instrumentos de comunicación con las familias se utilizan con mayor frecuencia en las escuelas (instrumentos clásicos o instrumentos TIC).

IV. Material y método

4.1. Población y muestra

La población objetivo queda definida como docentes de Educación Infantil y Educación Primaria que se encuentran impartiendo docencia en algún centro educativo de la ciudad de Castellón. Para la selección de la muestra se ha utilizado un procedimiento no probabilístico, de carácter intencional puesto que se ha elegido una muestra representativa para el problema a investigar. La muestra final se compone de un total de 35 docentes, siendo 30 de ellas mujeres y 5 hombres de los cuales 22 imparten docencia en la etapa de Educación Infantil y 13 lo hacen en Primaria.

4.2. Diseño

Se ha empleado un diseño descriptivo con el objetivo de obtener información acerca de la realidad a investigar, sin llegar a profundizar en las causas o consecuencias a las que conlleva este panorama. Se pretende, así, hacer un acercamiento preliminar al objeto de estudio.

4.3. Instrumento

El instrumento de recogida de información empleado ha sido un cuestionario (ver en el anexo 1), elaborado ad hoc para esta investigación. El cuestionario ha sido revisado por tres personas expertas y en función de dicha revisión, han sido modificadas algunas de sus preguntas hasta su versión definitiva.

En cuanto a las variables, se han determinado tres tipos:

En primer lugar, se encuentran aquellas vinculadas con las características de los sujetos, es decir, edad, sexo y ciclo educativo.

Posteriormente, se hallan aquellas relacionadas con la actitud del profesorado hacia las TIC en la comunicación con las familias. Concretamente:

- La rapidez de comunicación de las TIC.
- Las TIC como facilitadoras de la comunicación con las familias.
- El empleo habitual de las TIC como canal de comunicación con las familias.
- Las ventajas de las TIC sobre herramientas no TIC.

Finalmente, se encuentran las variables relacionadas con el uso de las TIC para la comunicación con las familias:

- Anotaciones en libreta o agenda.
- Entrevistas.
- Twitter.
- WhatsApp.
- Correo electrónico.
- Programa ÍTACA.
- Blog.
- Aula virtual.
- Facebook.
- Skype.
- Dropbox.
- Web del centro.

En cuanto al proceso de recogida de datos, se ha llevado a cabo la recogida de los cuestionarios en diversos centros educativos y posteriormente se ha procedido a la codificación y análisis estadístico de los datos, llevando a cabo un análisis cuantitativo, haciendo uso de la herramienta *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 22.0).

V. Resultados

En relación a los resultados obtenidos se pueden dividir en tres grandes bloques:

En un primer bloque, se encuentran las variables relacionadas con la edad, sexo y etapa educativa de los sujetos encuestados. En referencia a estas variables, cabe destacar que el mayor rango de edad de los encuestados se encuentra entre los 30-39 años, siendo 11 las personas cuya edad oscila entre los 20-29 años, 6 entre los 40-49 y 5 entre los 50-59. En cuanto al sexo, 5 de ellos son hombres y 30 mujeres, impartiendo docencia 22 en Educación Infantil y 13 en Educación Primaria.

En un segundo bloque se hallan los resultados referentes a la actitud del profesorado hacia las TIC en la comunicación con las familias:

Por un lado, el 62,8% de los docentes encuestados se muestran completamente o algo de acuerdo ante la idea de que las TIC ofrecen una forma de comunicación más rápida con las familias. Mientras que el 20% se muestra indiferente y el 17,1% completamente o algo en desacuerdo.

Por otro lado, un 65,7% de los sujetos afirman que las TIC pueden favorecer la comunicación con las familias de su alumnado, mostrándose completamente o algo de acuerdo.

A continuación, cabe decir que tan solo un 20% de la muestra está algo o completamente de acuerdo ante el hecho de emplear las TIC de forma habitual para comunicarse con las familias, siendo un 60% el porcentaje de sujetos que se muestran completamente o algo en desacuerdo.

Finalmente, destacar que el 31,4% de los sujetos participantes se muestra indiferente ante la variable referente a las mayores ventajas de las TIC en comparación con sus desventajas y el 48,6% completamente o algo de acuerdo tal y como se puede ver en la figura 1.

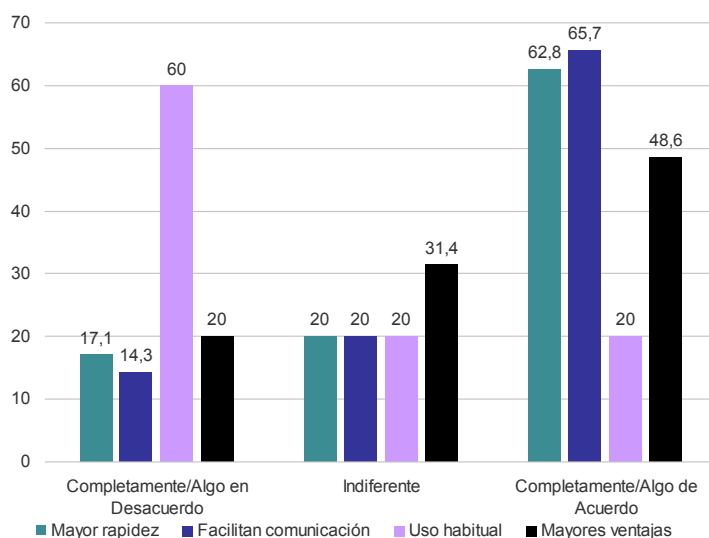


Figura 1. Resumen de resultados

Para acabar, en un tercer bloque, se hallan las variables relacionadas con el uso de las TIC para la comunicación con las familias. Por un lado, tanto la entrevista como la agenda son los vehículos de comunicación más empleados, siendo 85,7% y el 100% respectivamente, el porcentaje, de encuestadas que las emplean siempre, tal y como consta en la figura 2.

Por otro lado, destacar el nulo uso de Skype como medio de comunicación con las familias y el escaso uso de otras herramientas TIC, como, por ejemplo, Facebook o Twitter donde más de un 90% de la muestra dice no utilizarlo nunca o con muy baja frecuencia.

Finalmente, comentar que, en cuanto al empleo de las herramientas TIC, la web del centro educativo encabeza la lista (con un porcentaje del 34,3%), seguida del programa Ítaca (31,5%) y de la plataforma Dropbox (25,7%)

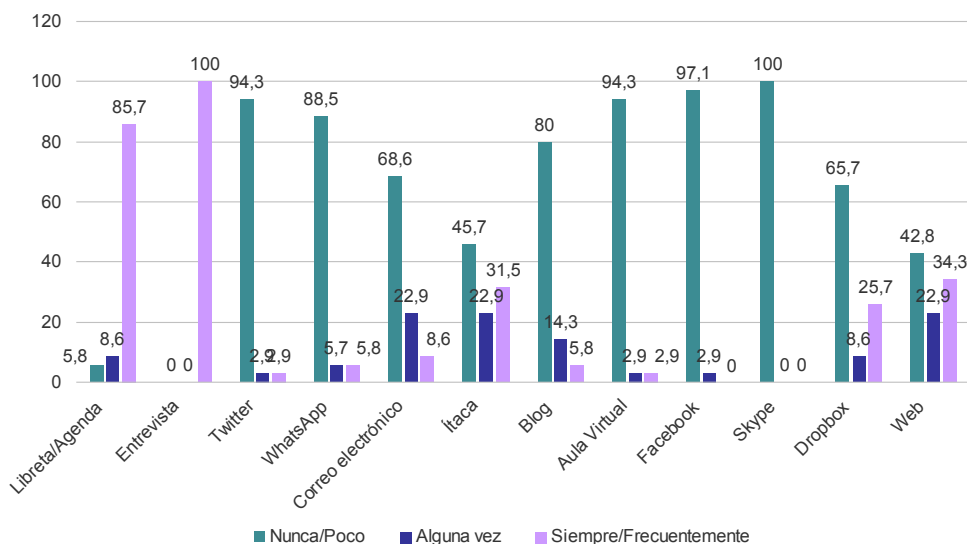


Figura 2. Herramientas de comunicación tradicionales vs herramientas TIC

VI. Discusión y Conclusiones

En base a los resultados analizados se pueden extraer las conclusiones que figuran a continuación.

En primer lugar, se puede afirmar que predomina la actitud positiva respecto a considerar las TIC como una opción de comunicación más rápida que las opciones tradicionales. En segundo lugar, en cuanto a las TIC como facilitadoras de la comunicación con las familias, una vez más, la mayoría de docentes se muestran de forma favorable hacia esta idea.

Posteriormente, cabe hacer referencia al hecho de que menos de la mitad de los participantes encuestados se muestra tan sólo algo de acuerdo ante el hecho de emplear las TIC de forma habitual para comunicarse con las familias. Este hecho lleva a pensar en una falta de confianza hacia las TIC, en la falta de medios o formación o en la simple dejadez como causas; ya que la actitud era mayoritariamente positiva en las anteriores variables analizadas.

En cuarto lugar, casi la mitad de la muestra se muestra indiferente respecto a las mayores ventajas de las TIC en comparación con sus desventajas. Todo ello puede deberse a causas como las ya mencionadas en la variable anterior: falta de formación, desconocimiento de las posibilidades que ofrecen las TIC, poco hábito en su uso, etc.

Como segundo objetivo, se quería conocer qué herramientas eran las más frecuentemente empleadas por el profesorado, resultando un empleo de prácticamente toda la muestra de las herramientas de comunicación tradicionales (agenda, anotaciones en libretas, etc.).

No obstante, no se puede afirmar que las herramientas de comunicación tradicionales sean las únicas empleadas, pues, sí que son complementados con el uso diario de alguna herramienta TIC como se ha podido constatar, a pesar de que sea en menor porcentaje. Ello lleva a

pensar en un predominio de los medios de comunicación tradicionales compaginado con las TIC que se van abriendo paso lentamente en la metodología docente. Esta complementariedad, conlleva remitirnos a la cita de Cabero (1994), “no debemos olvidarnos de que no debe entenderse como que las nuevas tecnologías vienen a superar a sus predecesoras, más bien las completan, y en algunos casos las potencian y revitalizan”.

Se puede afirmar de los resultados obtenidos que la mayoría de sujetos muestran, en apariencia, una buena actitud respecto al uso de las TIC como canal de comunicación con las familias. No obstante, la mayoría de éstos confiesan emplear poco las TIC en su día a día con este fin siendo las agendas y las entrevistas los canales de comunicación más empleados con las familias, tal y como ya anticiparon Mir, et. al. (2012).

En el caso de este estudio, estos datos son aún más alarmantes al saber que tan solo 5 de las personas encuestadas superan los 50 años de edad, es decir, una avanzada edad o el no haber nacido en la era tecnológica no puede ser la causa. Este hecho, no coincide, por tanto con estudios como el llevado a cabo por Thomas y Stratton (2006), quienes confirmaron que la edad del docente influye notablemente en su actitud, siendo aquellos más jóvenes quienes mejor actitud tienen hacia el uso de las TIC. En este caso, los resultados reflejan que se trata de personas que muy probablemente en su día a día hacen uso de las TIC y de aplicaciones como Whatsapp para comunicarse con sus contactos o de webs como Facebook para relacionarse con sus amigos pero que, sin embargo, son incapaces de trasladar esta facilidad de manejo de las TIC a las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria, con el único fin de hacer más fácil y factible la relación y comunicación con las familias de su alumnado.

Ante este panorama, cabe preguntarse cuál es el motivo de esta situación. Quizá la falta de medios debido a los recortes en educación es una de las causas, o puede que la dejadez y la comodidad que supone el ceñirse a los medios de comunicación tradicionales sea el principal motivo. No se puede negar que las políticas internas de los centros pueden llegar a no ser proclives al uso de estas herramientas para comunicarse con las familias, ya sea por temer un mal empleo o a una falta de control, lo que está claro es que no se puede innovar en educación sin el compromiso docente.

A modo de conclusión, comentar la necesidad de hacer las escuelas más permeables a las familias, siendo éstas una parte importante en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Este papel fundamental, debe conllevar su participación y relación con todo aquello que sucede en el centro educativo al que acuden sus hijos; lo cual, a simple vista, puede parecer una tarea complicada si no pensamos en auténticas comunidades de aprendizaje. Dicha tarea puede resultar mucho más sencilla si se cuenta con la colaboración docente, con la implicación de la familia y con la ayuda de las TIC, que pueden suponer una ventana a la escuela en plena era digital. Siguiendo a Beneyto y Collet (2013), “las TIC [...] pueden romper las barreras del espacio y el tiempo, en el sentido de que se abren, dando la

oportunidad de adaptarse a diferentes realidades, situaciones, convirtiéndose en un posible refuerzo de la comunicación y la participación de las familias en los centros educativos”.

VII. Bibliografía

- AGUILAR, C. Y J. LEIVA (2012): “La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas”, *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 40, pp. 7-19.
- AREA-MOREIRA, M. (2010): “El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos”, *Revista educación*, 352, pp. 77-97.
- ARNAIZ, V. (2000): “Los padres en la escuela infantil: ¿clientes o cooperadores?”, *Cuadernos de Pedagogía*, 282, pp. 35-39.
- ASOREY, E. Y J. GIL (2009): “El placer de usar las TIC en el aula de infantil”, *CEE Participación Educativa*, 12, pp. 110-119.
- BALLESTA, J. Y M. CEREZO (2011): “Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación”, *Educación*, XXI, 14.2, pp. 133-156.
- BENEYTO, M. Y M. COLLET (2013): “Relaciones familia-escuela a través de las TIC”, *Aula de infantil*, 72, pp. 37-40.
- CABERO, J. (1994): “Nuevas tecnologías, comunicación y educación”, *Comunicar*, 3, pp. 14-25.
- CABERO, J. (1998): *Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas*, Grupo Editorial Universitario, Granada.
- CEBRIÁN, M. (1996): *Una nueva necesidad, una nueva asignatura*. Recuperado de <http://gte2.uib.es/edutec/sites/default/files/congresos/edutec95/cebrian.html>.
- CHECA, P. y otros (1991): *Los padres en la comunidad educativa*, Castalia, Madrid.
- COMELLAS, M.J. (2009): *Familia y escuela: compartir la educación*, Grao, Barcelona.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, de 27 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado, de 29 de diciembre de 1978, núm. 311.
- ESPAÑA. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, del Código penal. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106.
- ESPAÑA. Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, del Código Penal. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.
- FERNÁNDEZ, S. (2010). *Importancia de la relación y colaboración con las familias en Educación infantil*. Recuperado de <http://www.techtraining.es/revista/numeros/PDF/2010/revista9/61.pdf>.
- FUENTES, J y otros (2005): “Tecnofobia como déficit formativo investigando la integración de las TIC en centros públicos de ámbito rural o urbano”, *Educar*, 36, pp. 169-180.
- GARCIA-BACETE, F. (2003): “Las relaciones escuela-familia: un reto educativo”. *Infancia y aprendizaje*, 26, pp. 425-427.
- GARRETA, J. (2007): *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, Barcelona.
- GARZÓN-CLEMENTE, R. (2009): *Actitudes de los profesores en torno al uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación: el caso de la Universidad*



Autónoma de Chiapas. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
Recuperado de:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/0841-F.pdf.

HONGZU, D. (2013): "The study of cooperation and interaction between family and kindergarten based on network", *Information Technology Journal*, 12, pp. 482-485.

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD EDUCATIVA (INCE) (1998). Familia y escuela: diagnóstico del sistema educativo, *Ministerio de Educación*, Madrid.

LIGNAN- CAMARENA, L. (1999): *Actitudes de los alumnos y maestros hacia la computadora y los medios para el aprendizaje*. Recuperado de:
http://observatorio.ilce.edu.mx/documentos/Ponencias_actitudes_alumnos.pdf

LÓPEZ, M. (2006): "Actitudes de los profesores de la Universidad Central Venezolana hacia la educación a distancia basada en tecnologías", *Revista de pedagogía*, 80, pp. 407-440.

LUCAS-MARTÍNERZ, J. (2008): "Las condiciones institucionales de formación de los maestros para el uso de las nuevas tecnologías en la escuela primaria.", *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 27, pp.4-6.

LUCENA, F. (2002): "Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y comunicación (TIC) aplicadas a la educación", *Contextos educativos: Revista de Educación*, 5, pp. 253-270.

MACBETH, A. (1989) *Involving parents: effective parent-teacher relation*. Heinemann Education, Oxford.

MARQUÈS, P. (2000): *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Recuperado de: <http://www.peremarques.net/docentes2.htm>.

MARQUÈS, P. (coord.) (2003): *Relación de competencias básicas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Recuperado de:
<<http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/3relacio.pdf>>.

MEDINA, A. (1989): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*, Editorial Pedagógicas, Madrid.

MESA, J. (2005): "Educar empieza en casa", *Revista Santa Anna*, 46, pp. 5-6.

MIR, M y otros. (2009): "Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia", *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1, pp. 45- 68.

MIR, M y otros. (2012): "La interacción familia- escuela: algunas claves para repensar la formación del profesorado de Educación Infantil", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, pp. 173-185.

MOLINER, L Y BAGANT, M (2006): *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela: un programa para ayudar a los padres y a los profesores a comunicarse mejor entre sí*. Recuperado de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/11.pdf>.

MORON, S. (2005): "La vinculación de la escuela infantil con las familias", *Infancia*, 92, pp.33-36.

ORDEN de 24 de Junio, de la Consejería de Educación, sobre la evaluación en la etapa de Educación Infantil.

ORDEN de 13 de Diciembre de 2007, de la Consejería de Educación, sobre la evaluación en Educación Primaria.

PRENDES, M. (2004): "Los nuevos medios de comunicación y el aprendizaje en colaboración", *Aula Abierta*, 84, pp. 127-146.

RIART, J. (2006): *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*, Octaedro, Barcelona.

- SIME, D Y M. PRIESTLEY (2005): "Student teacher's first reflections on information and communications technology and classroom learning: implications for inicial teacher education", *Jornal of Computer Assited Learning*, 21, pp. 130-142.
- SIPILÄ, K. (2010): "The impact of laptop provision on teacher attitudes towards ICT", *Technology, Pedagogy and Education*, 19, pp. 13-16.
- TERRÓN, E. y otros. (1999). "Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza", *Aula de Innovación Educativa*, 85, pp. 6-10.
- THOMAS, A. Y G. STRATTON (2006): "What we really doing with ICT in physical education: a national audit of equipment, use, teacher attitudes, support, and training", *British journal of Educational Technology*, 37, pp. 617-632.
- VALDÉS-CUERVO, A Y OTROS (2011): "Actitudes de docentes de educación básica hacia las TIC", *Magis, Revista internacional de investigación educativa*, 3, pp. 379-392.
- VILA, I. (1995): "Relaciones familia-escuela", *Cuadernos de Pedagogía*, 239, pp. 14-16.
- VILA, I. (1998): *Familia, escuela y comunidad*, Horsori Editorial, Barcelona.
- VILA, I. (2000): "Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas". *Revista iberoamericana de educación*, 22, pp. 41-60.



Análisis de la influencia de la actividad
física sobre el rendimiento académico en la
educación secundaria obligatoria
Un estudio de investigación-acción en el IES
Violant de Casalduch de Benicasim

Rafael Jofré Motos
rjofremotos@gmail.com

Diego Moliner Urdiales
dmoliner@uji.es

I. Resumen

412



Objetivos: Analizar la relación entre el nivel de actividad física de los alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y su rendimiento académico, y obtener información objetiva que permita adaptar el Proyecto Educativo del Centro y las programaciones didácticas a las características específicas del alumnado.

Metodología: se utilizó el Cuestionario Internacional de Actividad Física para analizar la actividad física. El rendimiento académico se obtuvo mediante las calificaciones obtenidas por cada alumno. Los hábitos de estudio, de descanso y de alimentación se obtuvieron a través de un cuestionario adaptado a partir de la “encuesta mundial de salud escolar” de la Organización Mundial de la Salud.

Resultados: Los alumnos que cumplían las recomendaciones sobre actividad física mostraron un rendimiento académico significativamente mayor (5.0 vs. 6.6 puntos sobre 10; $P < 0.001$). Se establecieron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre todas las variables de rendimiento académico y la actividad física de intensidad moderada, moderada-vigorosa y actividad física total.

Conclusiones: Los resultados obtenidos sugieren un impacto positivo de la actividad física sobre el rendimiento académico durante la adolescencia. La práctica regular de actividad física durante la ESO puede constituir una estrategia de mejora del rendimiento académico que debe tenerse en cuenta tanto por los centros educativos como por los responsables políticos en este ámbito.

Palabras clave: actividad, física, rendimiento, académico, recomendaciones, educación, hábitos.

II. Introducción

La educación obligatoria en España está regulada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la cual modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE). Su estructura consta de dos etapas que abarcan desde los 6 hasta los 16 años de edad, momento en que un alumno puede abandonar voluntariamente el sistema educativo. La primera etapa es la Educación Primaria Obligatoria que se desarrolla entre los 6 y los 12 años y consta de seis cursos. La segunda es la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que se desarrolla entre los 12 y los 16 años y consta de cuatro cursos. La finalidad de la etapa de ESO es que los alumnos adquieran una serie de características personales que les ayuden a acceder a niveles educativos superiores, a desarrollar y consolidar hábitos de estudio y de trabajo y a formarse para ejercer sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. Por todo ello esta etapa tiene una importancia destacable, ya que cumplir los objetivos que se plantean y sobre todo obtener un buen rendimiento académico hace posible el acceso del alumno a enseñanzas superiores y condicionará en gran medida su futuro profesional.

El informe PISA (siglas en inglés de “*Programme for International Student Assessment*”) es un programa de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que pretende evaluar de los conocimientos y las destrezas de los alumnos de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Este programa no sólo evalúa lo que el alumno ha aprendido en el instituto, también evalúa lo adquirido en otros contextos extra escolares y como es capaz de aplicarlo a problemas y situaciones de la vida diaria. Entre los resultados que ofrece el informe PISA se encuentran los indicadores que ilustran los cambios en el rendimiento de los alumnos a lo largo del tiempo, así como la comparación entre los diferentes países participantes. En el último informe PISA realizado en el año 2012 participaron 65 países de los cinco continentes, entre ellos España. Los resultados obtenidos por los jóvenes españoles pusieron de manifiesto un nivel de competencias inferior a la media de los países participantes: respecto al promedio de la OCDE, España obtuvo en el área de Matemáticas 10 puntos menos, en el área de lectura 8 puntos menos y en el área de ciencias 5 puntos menos. Además, hay que tener en cuenta que a pesar de estos valores por debajo del promedio de la OCDE, el gasto en educación y la calidad de las infraestructuras está por encima de la media de estos países. La información obtenida mediante el informe PISA pone de manifiesto la necesidad de actuar en consecuencia utilizando estrategias para mejorar las competencias de nuestros jóvenes, lo cual influiría positivamente en su rendimiento académico. Para tratar de alcanzar estos objetivos de mejora una posibilidad es introducir cambios a gran escala como se ha hecho con la LOMCE y como se hizo anteriormente con otras leyes de regulación del sistema educativo en nuestro país. Otra posibilidad es llevar a cabo una observación, recoger datos y modificar las programaciones educativas de los centros utilizando la investigación-acción; metodología que se define como un diagnóstico de la práctica docente para identificar una problemática y posteriormente llevar a cabo un plan de acción para solucionarla (Elliot 1993), caracterizado por ser un proceso cíclico, crítico, participativo, colaborativo, riguroso y que crea teorías a partir de la práctica (Latorre 2004).

La actividad física (AF) juega un papel crucial en el desarrollo educativo de los adolescentes y tiene una importancia palpable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta se define, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) cómo “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija un gasto de energía” (Ardoy et al. 2014). Entre los múltiples beneficios derivados de la actividad física, su práctica regular durante la adolescencia se asocia con un menor riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares en la edad adulta y una menor incidencia de sobrepeso y obesidad (Singh et al. 2012). Además, según varios estudios existe la evidencia de que la práctica regular de actividad física mejora las funciones cerebrales, potencia los procesos cognitivos, aumenta la memoria a corto plazo y mejora la capacidad de concentración debido en gran medida al incremento del riego sanguíneo al cerebro y al aumento del número de conexiones sinápticas (Hillman et al. 2008; Haapala 2013). En

consecuencia, la actividad física es un elemento favorecedor para la creación de hábitos saludables que se asentarán en la edad adulta y parece que puede llegar a potenciar la capacidad cognitiva de los adolescentes, jugando un papel relevante en su rendimiento académico.

El rendimiento académico se refiere al nivel de éxito que tiene un alumno en una determinada etapa educativa, el cual puede ser medido utilizando diferentes instrumentos (ej. exámenes, pruebas prácticas, trabajos, etc.). Este rendimiento académico no solo mide el nivel de conocimientos académicos adquiridos por el alumno, sino que su calificación permite obtener una visión más amplia del alumno ya que también es fruto de su comportamiento, sus valores y su nivel de cumplimiento con el programa formativo establecido. Durante la etapa de ESO el sistema de evaluación establece que las calificaciones se sitúan entre el 0 (la más baja) y el 10 (la más alta) (RD1631/2006, de 29 de Diciembre). Habitualmente, cuando se habla de rendimiento académico se suele recurrir a las calificaciones obtenidas en las materias instrumentales (lenguas y matemáticas). Si bien estas calificaciones guardan una estrecha relación con el coeficiente intelectual del alumno y las horas que dedica al estudio y a la realización de tareas escolares, existen otros muchos factores como el consumo de alcohol y drogas, el nivel de formación y el estatus socio-económico del núcleo familiar, la alimentación o el sueño que tienen cierto grado de influencia. Entre estos factores se encuentra también la práctica de actividad física. Tradicionalmente ha existido la creencia de que el tiempo dedicado a actividades no académicas, como puede ser el deporte, estaba inversamente relacionado con el rendimiento académico (Lindner 2002). A pesar de existir resultados contradictorios en la literatura científica, son varios los estudios que afirman que la práctica regular de actividad física está asociada con un mayor rendimiento académico o al menos no supone un descenso de dicho rendimiento (Singh et al. 2012; Haapala 2013; Lees & Hopkings 2013; Ardoy et al. 2014; Booth et al. 2014; Morales et al. 2011).

Actualmente, un gran número de centros educativos están manifestando un bajo rendimiento académico de sus alumnos, así como un reducido nivel de práctica de actividad física. Teniendo en cuenta este escenario y en base a las evidencias científicas que ponen de manifiesto una probable relación entre el nivel de actividad física y el rendimiento académico durante la etapa de la adolescencia, el presente trabajo de investigación pretende analizar a fondo esta situación en un centro de ESO interesado en establecer planes específicos de mejora del rendimiento académico. Para ello será necesario conocer las características de su alumnado, su sistema de funcionamiento y las principales problemáticas a las que debe enfrentarse el claustro docente día a día, entre las cuales se encuentra el bajo rendimiento académico y un nivel reducido de actividad física entre sus alumnos.

III. Objetivos

415

Conocer el nivel de actividad física de los alumnos de 3º de ESO.

Analizar la relación existente entre el nivel de actividad física y el rendimiento académico de los alumnos de 3º de ESO

Aportar información objetiva al claustro docente para adaptar su Proyecto Educativo de Centro y las programaciones didácticas a las características y necesidades reales de sus alumnos.



IV. Material y método

Sujetos

Benicasim es un municipio de la Comunidad Valenciana situado en la Plana Alta con una población de 16.200 habitantes en invierno que casi se triplica en el verano. La situación económica está regida por el sector servicios ya que es su principal fuente de ingresos. El centro de donde se ha obtenido la muestra es un reflejo bastante preciso de las características de la sociedad que representa. Actualmente acoge alrededor de 750 alumnos de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos.

En base a la situación del centro ya descrita se decidió orientar el presente trabajo fin de máster hacia el análisis de la problemática manifestada con respecto al rendimiento académico y al nivel de actividad física. Para ello se seleccionó a un total de 24 alumnos (n=12 chicas) de 3^{er} curso de ESO con una edad media de 15'1 años.

Consentimiento informado

Una vez diseñado el protocolo de la investigación, se presentó el estudio al director del centro, al tutor de 3er curso de ESO y a los profesores del departamento de educación física. Tras recibir su aprobación se presentó la investigación a los alumnos de 3er curso de ESO y se solicitó su participación mediante la firma de un documento de consentimiento informado. Todos los datos derivados de la investigación fueron tratados de forma anónima y confidencial.

Actividad Física

Para medir la actividad física de los alumnos se utilizó el cuestionario IPAQ (siglas en inglés de "*International Physical Activity Questionnaire*"). Este cuestionario fue desarrollado por el instituto Karolinska de Estocolmo (Suecia) para medir el nivel de actividad física en distintas poblaciones. Considera los cuatro componentes de la actividad física: tiempo libre, mantenimiento del hogar, ocupacional (en este caso en el ámbito escolar) y transporte. A través del cuestionario se calcularon los minutos diarios de actividad física de intensidad leve, moderada y vigorosa. Así mismo se calcularon los minutos diarios de actividad física de intensidad moderada y vigorosa combinando ambas categorías, así como los minutos totales de actividad física diaria a cualquier intensidad. Finalmente se creó una nueva variable para diferenciar aquellos alumnos que cumplían las recomendaciones diarias mínimas de actividad física marcadas por la OMS,



es decir que al menos alcanzaban 60 minutos diarios de actividad física de intensidad moderada o vigorosa.

Rendimiento académico

Para evaluar el rendimiento de académico se solicitó a cada alumno que indicara en un breve cuestionario las calificaciones obtenidas en la última evaluación mediante un valor numérico comprendido entre 0 y 10 puntos. A través de las calificaciones reportadas por los alumnos se calculó la calificación media obtenida en las asignaturas de lengua (lengua y literatura castellana, lengua extranjera y lengua y literatura valenciana), la calificación media obtenida en las asignaturas de lengua y matemáticas, y la calificación media de todas las asignaturas excepto religión o alternativa a la religión por considerarse una asignatura no computable a efectos académicos. Además, se confeccionó un breve cuestionario en el que se recogieron los hábitos de estudio y trabajo de los alumnos, así como el nivel de estudios de los padres.

Hábitos de salud

Para conocer los hábitos de salud de los alumnos se utilizó una versión adaptada de la “encuesta mundial de salud escolar” de la OMS. Concretamente se utilizaron algunas de las cuestiones referidas a los apartados de alimentación y descanso, así como los apartados referentes al consumo de tabaco, alcohol y drogas.

Análisis estadístico

Las características de la muestra analizada en el estudio se presentan como medias y desviaciones estándar o como número de alumnos y porcentaje, según resulta más adecuado.

Las diferencias entre sexos se calcularon utilizando el test de T-student para las variables cuantitativas, y el test de chi-cuadrado para las variables de tipo cualitativo.

Para analizar las diferencias entre los alumnos que cumplían y los que no cumplían las recomendaciones diarias de actividad física (60 min/día de actividad física moderada o vigorosa) se utilizó el test de T-student.

Se calcularon las correlaciones bivariadas entre las variables de actividad física y las de rendimiento académico. Finalmente se calcularon las correlaciones parciales entre las variables de actividad física y las de rendimiento académico controlando la influencia de las variables horas de estudio, tiempo de sueño entre semana y desayuno entre semana.

Todos los análisis fueron llevados a cabo utilizando la versión 21.0 del paquete estadístico SPSS, considerando $P < 0.05$ como estadísticamente significativa.

V. Resultados

Características de la muestra

Se solicitó a un total de 29 alumnos participar en la investigación, de los cuales finalmente accedieron 24; 12 chicos y 12 chicas (82%). Las

características de los alumnos estudiados se encuentran detalladas en la Tabla 1., De forma global, excepto para la práctica diaria de actividad física de intensidad leve (34.1 ± 19.4 min/día en chicos vs. 57.9 ± 25.8 min/ día en chicas; $P=0.018$), no existieron diferencias significativas entre sexos. En relación a la actividad física, la media total de práctica diaria de actividad física de intensidad moderada y vigorosa (AFMV) fue de 68.2 ± 25.8 min/día. En cuanto al rendimiento académico, no se observaron diferencias significativas entre sexos, siendo la calificación media de 6.1 ± 1.1 puntos en una escala de 0 a 10. El tiempo dedicado al estudio y la realización de tareas escolares fuera del horario escolar fue de 54.7 ± 35.1 min/día. En relación al nivel de estudios de los padres, la mitad de los alumnos manifestaron que al menos uno de sus padres tenía estudios de nivel universitario. La media de tiempo diario de sueño entre semana fue de casi 8 ± 1 horas, y el número diario de comidas entre semanas fue de 4.5 ± 0.7 .

Tabla 1. Características de la muestra por sexo.

	CHICOS (N=12)	CHICAS (N=12)	TOTAL (N=24)	P
Actividad física (min/día)				
Leve	34.1 ± 19.4	57.9 ± 25.8	46.0 ± 25.4	0.018
Moderada	38.5 ± 21.7	36.8 ± 10.6	37.6 ± 16.7	0.813
Vigorosa	34.1 ± 21.4	27.1 ± 9.1	30.6 ± 16.5	0.312
Moderada + vigorosa	72.6 ± 35.3	63.9 ± 10.5	68.2 ± 25.8	0.422
Total	106.6 ± 33.9	121.7 ± 27.6	114.2 ± 31.2	0.244
Rendimiento académico (0-10 puntos)				
Matemáticas	5.4 ± 2.4	5.3 ± 1.6	5.3 ± 2.0	0.843
Media de lenguas ^a	5.8 ± 1.3	6.1 ± 1.0	6.0 ± 1.2	0.499
Media de Lenguas y Matemáticas	5.7 ± 1.5	5.9 ± 0.9	5.8 ± 1.2	0.700
Calificación media ^b	6.2 ± 1.1	6.0 ± 1.0	6.1 ± 1.1	0.606
Estudio y tareas escolares (min/día)	45.6 ± 23.6	63.8 ± 42.9	54.7 ± 35.1	0.216
Familia con estudios universitarios	7 (58.3%)	5 (41.7%)	12 (50.0%)	0.261
Tiempo de sueño entre semana (min/día)	464.7 ± 48.9	473.6 ± 67.9	469.1 ± 58.0	0.715
Comidas diarias entre semana	4.5 ± 0.7	4.6 ± 0.8	4.5 ± 0.7	0.784
^a Media de lenguas indica la media de las calificaciones de castellano, valenciano e inglés.				
^b Calificación media de todas las asignaturas excepto Religión / Alternativa a la religión				

Recomendaciones mínimas de actividad física diaria

La Figura 1 muestra una comparación por sexos entre los alumnos que cumplen las recomendaciones mínimas de actividad diaria y los que no (60 min/día de AFMV), existiendo diferencias significativas en el grupo de las chicas (67.9 vs. 51.9 min/día AFMV; $P=0.014$). En el grupo de los chicos aquellos que alcanzaron las recomendaciones mínimas de actividad física acumulaban 87,8 min/día de AFMV, mientras que en el grupo de las chicas aquellas que alcanzaron las recomendaciones mínimas de actividad física acumulaban 67,9 min/día de AFMV.

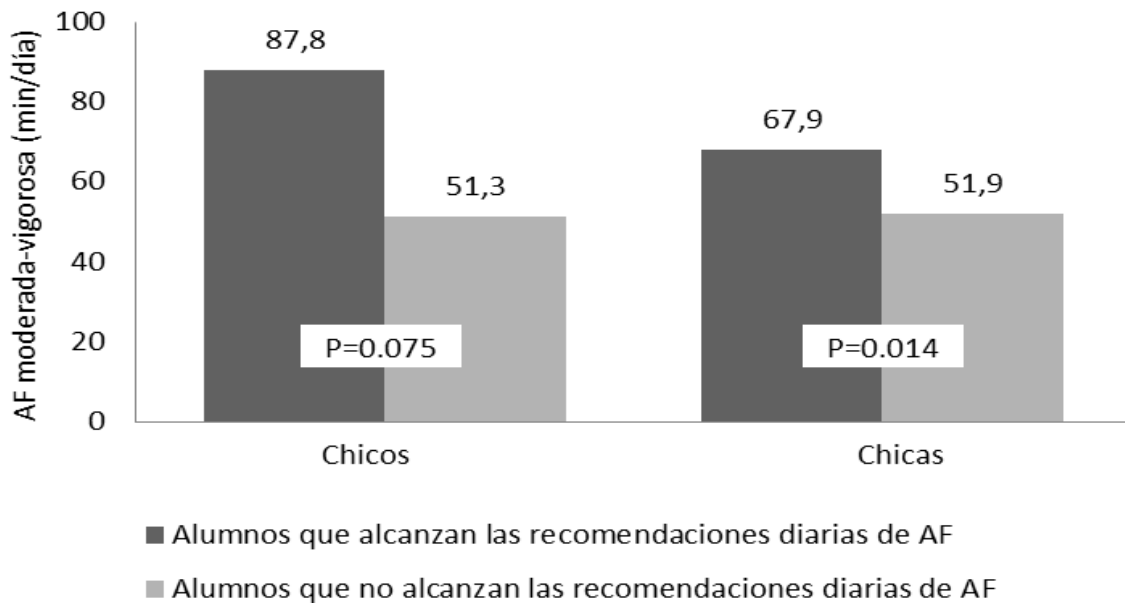


Figura 1. Análisis comparativo por sexo del nivel de actividad física en base a las recomendaciones mínimas de actividad física diaria (60 minutos diarios de actividad física moderada y/o vigorosa).

Recomendaciones mínimas de actividad física y rendimiento académico

En la Tabla 2 se muestra análisis del rendimiento académico por sexos en función de las recomendaciones mínimas de actividad física diaria. De los 24 alumnos incluidos en el estudio un total de 16 alcanzaban los 60 min/día AFMV (7 chicos y 9 chicas). De forma global, los alumnos que alcanzaban las recomendaciones mínimas diarias de actividad física obtuvieron un rendimiento académico significativamente mayor (5.0 ± 0.7 vs. 6.6 ± 0.8 ; $P<0.001$) y dedicaron diariamente más tiempo al estudio y realización de tareas escolares (34.1 ± 32.4 vs. 65.0 ± 32.6 ; $P=0.039$).



Tabla 2. Análisis del rendimiento académico y de las horas de estudio y tareas escolares por sexo, según las recomendaciones de actividad física (60 minutos diarios de actividad física moderada y/o vigorosa).

	CHICOS			CHICAS			TOTAL		
	<60 min/día AFMV (n=5)	≥60 min día AFMV (n=7)	P	<60 min/día AFMV (n=3)	≥60 min/día AFMV (n=9)	P	<60 min/día AFMV (n=8)	≥60 min/día AFMV (n=16)	P
Calificaciones									
Matemáticas	3.6 ± 0.9	4.0 ± 0.0	0.013	6.7 ± 2.4	5.7 ± 1.6	0.013	3.8 ± 0.7	6.1 ± 2.0	<0.001
Lengua	4.6 ± 0.3	5.2 ± 0.4	0.002	6.7 ± 1.0	6.4 ± 1.0	0.075	4.8 ± 0.4	6.5 ± 1.0	<0.001
Matemáticas + Lengua	4.4 ± 0.4	5.0 ± 0.3	0.002	6.7 ± 1.2	6.3 ± 0.9	0.031	4.6 ± 0.4	6.5 ± 1.0	<0.001
Calificación media	5.2 ± 0.5	4.7 ± 0.8	0.004	6.9 ± 0.9	6.4 ± 0.7	0.007	5.0 ± 0.7	6.6 ± 0.8	<0.001
Estudio y tareas escolares (min/día)	45.7 ± 36.0	14.8 ± 13.5	0.989	45.5 ± 12.6	80.1 ± 35.8	0.013	34.1 ± 32.4	65.0 ± 32.6	0.039

Actividad física y rendimiento académico

En la Tabla 3 se muestran las correlaciones bi-variadas entre las variables de actividad física y la de rendimiento académico por sexos. En el grupo de chicos se observaron correlaciones positivas estadísticamente significativas para prácticamente todos los indicadores de rendimiento académico y la actividad física moderada, la AFMV y la actividad física total. En el grupo de las chicas no se observan correlaciones estadísticamente significativas entre la actividad física y el rendimiento académico.

Tabla 3. Correlaciones bi-variadas por sexos entre actividad física y rendimiento académico

	CHICOS				CHICAS			
	Matemáticas	Lengua	Matemáticas + Lengua	Media	Matemáticas	Lengua	Matemáticas + Lengua	Media
Actividad física	0.381	0.115	0.148	-0.084	0.257	0.010	0.117	0.073
Leve								
Actividad física moderada	0.328	0.593	0.609	0.642	0.178	-0.066	-0.031	-0.019
		*	*	*				
Actividad física vigorosa	0.538	0.240	0.408	0.482	-0.125	0.151	0.157	0.130
Actividad física moderada + vigorosa	0.800	0.804	0.860	0.818	0.088	0.122	0.133	0.299
	**	**	***	**				
Actividad física total	0.287	0.596	0.731	0.666	0.081	0.057	0.160	0.182
total	**	*	**	*				

*** indica P<0.05; ** indica P<0.01; *** indica P<0.001**

En la Tabla 4 se muestran las correlaciones parciales entre las variables de actividad física y la de rendimiento académico por sexos, controlando la influencia del tiempo dedicado al estudio, el tiempo de sueño diario entre semana y el desayuno entre semana. En el grupo de los chicos se observaron correlaciones positivas para todos los indicadores de rendimiento académico y la AFMV y la actividad física total, para el rendimiento en matemáticas y la actividad física vigorosa y total, y para el rendimiento en matemáticas y lengua y la actividad física total. En el grupo de las chicas no se observan correlaciones estadísticamente significativas entre la actividad física y el rendimiento académico.



Tabla 4. Correlaciones parciales por sexos entre las variables de actividad física y las de rendimiento académico, controlando la influencia del tiempo diario dedicado al estudio y la realización de tareas escolares, el tiempo de sueño entre semana y el desayuno entre semana.

	CHICOS				CHICAS			
	Matemáticas	Lengua	Matemáticas + Lengua	Media	Matemáticas	Lengua	Matemáticas + Lengua	Media
Actividad física	0.265	0.083	0.176	-0.089	0.023	-0.293	-0.257	-0.379
Leve								
Actividad física moderada	0.673 *	0.819 **	0.801 **	0.725 *	-0.121	-0.175	-0.224	-0.113
Actividad física vigorosa	0.688 *	0.368	0.538	0.601	0.095	0.116	0.148	0.283
Actividad física moderada + vigorosa	0.827 **	0.670 *	0.783 *	0.790 *	-0.059	-0.101	-0.131	0.098
Actividad física total	0.854 **	0.633	0.775 *	0.664	-0.001	-0.385	-0.358	-0.388

* indica P<0.05; ** indica P<0.01; *** indica P<0.001

VI. Discusión y Conclusiones

Los resultados del presente estudio sugieren que existe una relación positiva entre actividad física y el rendimiento académico, puesta de manifiesto en las variables analizadas. Varios estudios sugieren algunas razones por las que se puede dar esta relación positiva: la cultura de la actividad física es una cultura de esfuerzo y persistencia, algo que se puede trasladar al ámbito académico; mediante la práctica de actividad física se aumenta la autoestima; la actividad física incrementa la oxigenación del cerebro aumentando la concentración y mejorando las capacidades cognitivas (Morales 2004; Shafer & Armer 1972; Symons et al. 1997). Sin embargo debido a las limitaciones del estudio los datos obtenidos deben interpretarse con cautela.

Características de la muestra

La mayor variación por sexos observada es el tiempo de actividad física leve (34.1 ± 19.4 min/día en chicos vs. 57.9 ± 25.8 min/día en chicas; $P=0.018$). Las chicas practican más actividad física leve que los chicos, según los datos obtenidos. Esta diferencia puede deberse a diferencias en las habilidades motoras de cada género o a los cambios en la composición corporal durante la pubertad (Sweeting 2008). Además puede ser debido a que las chicas practican mucha menos actividad física de intensidad moderada-vigorosa, quedando más tiempo para la práctica de actividad física leve.

Recomendaciones mínimas de actividad física

De entre todos los sujetos encuestados 16 cumplían con las recomendaciones de actividad física diaria (7 chicos y 9 chicas). Esto supone 66.6% del total. Dato muy similar al de la media de adolescentes que cumplen con las recomendaciones de actividad física (56.4%) aportado por otro estudio similar con una muestra de sujetos mayor (1,832 chicos y 1,840 chicas) (Cocca et al. 2014). En este análisis mostrado en la Figura 1 la mayor diferencia la encontramos en que, de todos los alumnos que cumplen las recomendaciones, los chicos dedican más tiempo a la práctica de AFMV que las chicas (87.8 vs. 67.9 min/día). Algo que puede ser debido a que las chicas emplean más tiempo en la práctica de actividad física de carácter leve restando tiempo a la práctica de AFMV.

Recomendaciones mínimas de actividad física y rendimiento académico

En este estudio se demuestra que los alumnos que cumplen las recomendaciones de actividad física presentan un rendimiento académico más elevado (5.0 ± 0.7 vs. 6.6 ± 0.8 ; $P<0.001$) y dedican más horas por día al estudio y realización de tareas escolares (34.1 ± 32.4 vs. 65.0 ± 32.6 ; $P=0.039$). Otros estudios han puesto de manifiesto la relación entre el cumplimiento de las recomendaciones y el rendimiento académico en términos de AFMV y rendimiento cognitivo (Morales et al., 2011) o AFMV y éxito académico (Booth et al. 2014). La relación que existe entre estas dos variables según estudios recientes es que a mayores niveles de actividad física se puede aumentar el tiempo de concentración en clase, reducir problemas de comportamiento, estimular el componente social, la capacidad de superación, liberar del estrés producido en otros ámbitos y es un buen medio para el aprendizaje. Además está demostrado que aquellas personas que realizan más actividad física de carácter moderado-vigoroso duermen más y mejor (Gerber et al. 2014; Morales et al. 2011; Fisher et al. 2011; Mahar et al. 2006; Fox et al. 2004).

Actividad física y rendimiento académico

Los datos más significativos obtenidos en este apartado (Tablas 3 y 4) los encontramos en el grupo de los chicos e indican una relación positiva entre todas las variables de rendimiento académico y, sobre todo, las variables de AFMV, actividad física total y actividad física moderada. Bien cuando se ha establecido solo esta correlación, o bien cuando se ha

controlado las variables de tiempo de estudio y tareas escolares, tiempo de sueño entre semana y desayuno entre semana. Al hablar de tiempo de sueño entre semana hay que destacar que un sueño más largo y de más calidad afecta positivamente al rendimiento académico sumándose al efecto producido por la actividad física (Chiang et al. 2014). Y en el caso del desayuno entre semana está comprobado que tomar un desayuno sano y equilibrado contribuye a mejorar los procesos cognitivos durante el día, y por lo tanto el rendimiento académico (Zilberter & Zilberter 2013). De ahí que las correlaciones parciales de la Tabla 4 donde se controlan estas dos variables extra sigan siendo positivas. Como se ha indicado anteriormente muchos autores hablan de la relación positiva entre actividad física y rendimiento académico destacando varias razones por las que esta se produce (Gerber et al. 2014; Morales et al. 2011; Fisher et al. 2011; Mahar et al. 2006; Fox et al. 2004). Los resultados más significativos del análisis llevado a cabo se obtienen en su mayor parte en el apartado de AFMV, y es que es esta variable la más estudiada en las diferentes publicaciones, tanto por sí sola como refiriéndose al cumplimiento de las recomendaciones diarias de actividad física. Esta parece ser la variable de actividad física más relevante cuando la relacionamos con el rendimiento académico.

Fortalezas y limitaciones del estudio

Las principales fortalezas del presente estudio fueron la representatividad de la muestra, la fiabilidad de los cuestionarios utilizados validados científicamente, y la posibilidad de contrastar los datos obtenidos en el cuestionario con los demás profesores del centro para verificarlos. Entre las limitaciones del estudio cabe destacar el reducido tamaño de la muestra y que no se tuvieron en cuenta algunas variables que pueden afectar al rendimiento académico como el cociente intelectual, la estructura familiar, el consumo de fármacos, etc. Por último, al tratarse de un estudio con un diseño transversal no puede establecerse una relación causa-efecto entre la actividad física y el rendimiento académico, siendo necesarios estudios adicionales con diseños longitudinales o de intervención.

Los principales hallazgos del presente estudio indican que la práctica de actividad física en adolescentes está positivamente asociada con su rendimiento académico. Además se ha visto que el cumplimiento de las recomendaciones de actividad física diaria está positivamente asociado a un mayor rendimiento académico. Por último se ha determinado que el tiempo de sueño y el desayuno son dos variables que tienen un efecto positivo en el rendimiento académico y que deben ser tenidas en cuenta al estudiar su relación con la actividad física.

Los resultados obtenidos en el estudio de investigación-acción constituyen una información objetiva que será tenida en cuenta por el equipo directivo y el claustro docente del centro dónde se ha realizado la investigación a la hora de diseñar programas específicos de intervención orientados a la mejora del rendimiento académico y el fomento de los

hábitos saludables. Así mismo, las conclusiones del trabajo permitirán adaptar algunos de los aspectos incluidos en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y en las programaciones docentes a la realidad del alumnado.

VII. Bibliografía

ARDOY, D. N. et al (2014). A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: The EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24(1), e52-e61.

BOOTH, J. N. et al (2014). Associations between objectively measured physical activity and academic attainment in adolescents from a UK cohort. *British Journal of Sports Medicine*, 48(3), 265-270.

CHIANG, Y. et al (2014). The effects of sleep on academic performance and job performance. *College Student Journal*, 48(1), 72-87.

COCCA, A. et al (2014). Health-related physical activity levels in spanish youth and young adults. *Perceptual & Motor Skills*, 118(1), 247-260.

ELLIOTT, J. H. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (1st ed.) Morata.

España. LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de Diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921

ESPAÑA. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de Enero de 2007, núm. 5, pp. 677-773.

FISHER, A. et al (2011) Effects of a physical education intervention on cognitive function in young children: randomized controlled pilot study. *BMC Pediatr*, 2011; 11:97.

FOX, K. R. et al (2004). The school and promotion of children's health-enhancing physical activity: Perspectives from the United Kingdom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 338-358.

GERBER, M. et al (2014). Increased objectively assessed vigorous-intensity exercise is associated with reduced stress, increased mental health and good objective and subjective sleep in young adults. *Physiology & Behavior*, 135(0), 17-24.

HAAPALA, E. A. (2013). Cardiorespiratory fitness and motor skills in relation to cognition and academic performance in children - A review. *Journal of Human Kinetics*, 36(1), 55-68.

HILLMAN, C. H. et al (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58-65.

International Physical Activity Questionnaire. IPAQ, 2013. Disponible en: <http://www.ipaq.ki.se>

LATORRE, A. (2004). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. *Boletín de Investigación Educativa - Musical*, 11(32), 29-30.

LEES, C. & J. Hopkins (2013). Effect of aerobic exercise on cognition, academic achievement, and psychosocial function in children: A systematic review of randomized control trials. *Preventing Chronic Disease*, 10(10).

LINDNER, K. J. (2002). The physical activity participation-academic performance relationship revisited: Perceived and actual performance and the effect of banding (academic tracking). *Pediatric Exercise Science*, 14(2), 155-169.

MAHAR, M.T. et al (2006), Effects of a classroom-based physical activity program on physical activity and on on-task behavior in elementary school children. *Med Sci Sports Exerc* 2006; 38:S80.

MORALES, J. (2004) Relación entre el desarrollo motor y el desarrollo intelectual: un estudio empírico. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 77, 34-41.

MORALES, J. et al (2011). Relation between physical activity and academic performance in 3rd-year secondary education students. *Perceptual and Motor Skills*, 113(2), 539-546.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2012). *Encuesta mundial de salud escolar*. Disponible en: <http://www.who.int/chp/gshs/en/>

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICOS (2012). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA)*, Volumen I: Resultados y contexto.

SHAFFER, W. E., & J. M. ARMER (1972) Athletes are not inferior students. Ed. R. N. Singer, *Readings in motor learning*. Philadelphia: Lea and Febiger. Pp. 102-111.

SINGH, A. et al (2012). Physical activity and performance at school: A systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49-55.

SWEETING, H.N. (2008) Gendered dimensions of obesity in childhood and adolescence. *Nutr J*. 2008; 7:1.

SYMONS, C. W. et al (1997) Bridging student health risks and academic achievement through comprehensive school health programs, *Journal of School Health*, 67, 220-227.

ZILBERTER, T. & E.Y. ZILBERTER (2013) Breakfast and cognition: sixteen effects in nine populations, no single recipe. *Front. Hum. Neurosci.* 7:631.

Estudio de caso: Trastorno del
Espectro Autista (DSM-V: TEA N1), con
Trastorno Específico del Aprendizaje de la
Lectura y la Escritura:
Estrategias para el aula e intervención en
disortografía visual

Elena Ortiz Cortés
eleenn3@gmail.com

I. Resumen

428



El presente trabajo tiene como objetivo comprobar la eficacia del aprendizaje de un alumno en el que coinciden un TEA N1 (Síndrome de Asperger en DSM-IV) y un Trastorno Específico del Aprendizaje de la escritura, actuando con un programa específico de escritura y un trabajo en las funciones ejecutivas que mejoran las destrezas escolares.

Para comprobar la eficacia de la ruta visual en la escritura se ha utilizado como instrumento el material ideográfico *“Programa per a l’aprenentatge d’un vocabulari ortogràfic bàsic”* y, para explicar el efecto del entorno sobre el aprendizaje se ha elaborado una serie de estrategias de aula a partir de información aportada por personas próximas al alumno.

Los resultados obtenidos han demostrado la eficacia del aprendizaje de la lectoescritura a través de la ruta visual y del material utilizado. También se ha confirmado la mejora del aprendizaje en un entorno adaptado a las características del alumno y por tanto de las estrategias aportadas.

Palabras clave: intervención, disortografía, tea, dificultades de aprendizaje, ruta visual, estrategias, síndrome de asperger.

II. Introducció

En los últimos años es evidente el gran aumento de Autistas diagnosticados que está habiendo (uno de cada 100) y, aunque es cierto que los instrumentos de evaluación y diagnóstico cada vez son más precisos y fiables, todavía no se ha dado con el origen de la causa.

En cualquier caso, es evidente que la situación requiere una respuesta social que debe traducirse en la formación de los profesionales de la educación con el fin de poder ofrecer a nuestro alumnado una respuesta educativa ajustada a sus características y necesidades.

Así pues, en el presente trabajo se proponen actuaciones sobre la intervención en un caso real de autismo.

R, un niño de 10 años diagnosticado de Síndrome de Asperger y Trastorno Específico del Aprendizaje de la Lectura y la Escritura.

La intervención realizada se centra en dos aspectos. El primero consiste en la propuesta y puesta en acción de una serie de estrategias a llevar a cabo dentro del contexto del aula ordinaria y contexto familiar con el objetivo de conseguir la mayor normalización, participación e inclusión de R en su curso de referencia, así como una mejora en las tareas escolares.

El segundo aspecto de la intervención consiste en atender la disortografía mixta del alumno trabajando a través de la ruta visual de la escritura en lengua valenciana, para la cual se ha utilizado material ideográfico del *“Programa per a l’Aprenentatge d’un Vocabulari Ortogràfic Bàsic”*.

Para ambas actuaciones, en primer lugar, se ha llevado a cabo una evaluación tanto del alumno como de su entorno, con el objetivo de



identificar sus necesidades y así proporcionar una respuesta educativa individualizada y ajustada a las características del alumno.

Síntomas característicos del TEA N1.

El Síndrome de Asperger tiene su origen en Hans Asperger, un pediatra natural de Viena el cual habló por primera vez de este trastorno en 1944, casi de manera simultánea a la que Leo Kanner describía por primera vez el autismo. Pero no fue hasta 1981 cuando Lorna Wing describió el Síndrome de Asperger, con la referencia del pediatra vienés, cuando éste empezó a tener su mayor repercusión (Artigas, 2000).

Ambos autores describieron las características del Síndrome de Asperger: falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante o repetitivo, pobre comunicación no verbal, interés desmesurado por ciertos tópicos y torpeza motora y mala coordinación.

Unos años después, se incluían los criterios diagnósticos del Trastorno de Asperger en el DSM-III y posteriormente en el DSM-IV dentro del grupo Trastornos Generalizados del Desarrollo (Tabla I).

Tabla I. Criterios diagnósticos Trastorno de Asperger según el DSM-IV-TR (APA, 2002)

F84.5 Trastorno de Asperger
Criterios para el diagnóstico del Trastorno de Asperger
A. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características: <ol style="list-style-type: none">1. importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.2. incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas al nivel de desarrollo del sujeto.3. ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas (p.ej., no mostrar, traer o enseñar a otras personas objetos de interés).4. ausencia de reciprocidad social o emocional.
B. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados, manifestados al menos por una de las siguientes características: <ol style="list-style-type: none">1. preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos que son anormales, sea por su intensidad, sea por su objetivo.2. adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales3. manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo).4. preocupación persistente por partes de objetos.
C. El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.
D. No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo (p. ej., a los 2 años de edad utiliza palabras sencillas, a los 3 años de edad utiliza frases comunicativas).
E. No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognoscitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.
F. No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia.

En la última versión del manual DSM-V desaparece el Trastorno de Asperger para pasar a considerarse dentro de la categoría de Trastorno del Espectro Autista (Tabla II), incluido en el apartado de Trastornos del Neurodesarrollo. Esta nueva clasificación considera tres niveles de afectación dentro del Trastorno del Espectro Autista, de los cuales el grado de afectación 1 corresponde con el antiguo Trastorno de Asperger (Tabla III).

Tabla II. Criterios diagnósticos Trastorno del Espectro Autista según el DSM-V (APA, 2014)

Trastorno del espectro del autismo
299.00 (F84.0)
<p>A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):</p> <ol style="list-style-type: none">1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas. <p>Especificar la gravedad actual: La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.</p> <p>B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):</p> <ol style="list-style-type: none">1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento). <p>Especificar la gravedad actual: La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.</p>

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Tabla III. Niveles de gravedad del espectro de autismo (APA, 2014)

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restrictivos y repetitivos
Grado 1 “Necesita ayuda”	Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

Las conductas de los niños con Trastorno de Asperger (en adelante TEA N1), son consecuencia de su peculiar manera de entender e interactuar con el entorno, fruto de su compleja estructura cognitiva.

Las alteraciones principales de los TEA tienen lugar en tres áreas concretas, las cuales son conocidas como la triada de alteraciones de Wing. Estas áreas son: la relación social, la comunicación y la flexibilidad (Martos, Ayuda, Freire, González y Llorente, 2012). Actualmente estas áreas están recogidas en el DSM 5 en dos: Comunicación social (interacción social y comunicación) y Patrones y comportamientos estereotipados.

Síntomas característicos del T. Específico del Aprendizaje de la Escritura.

El alumnado con Trastorno del Aprendizaje es aquel que presenta dificultades en el aprendizaje de las habilidades básicas como son la lectura (dislexia), la escritura (disortografía) o el cálculo (discalculia), rindiendo

significativamente por debajo de lo que se espera para su edad y curso escolar.

Estas dificultades no se explican mejor por discapacidad intelectual, trastornos visuales o auditivos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas (DSM-5).

Según Cuetos (1991), el Trastorno Específico del Aprendizaje de la Escritura o Disortografía (Tabla IV) consiste en dificultades en los procesos de escritura de palabras que afectan a la vertiente ortográfica de la escritura, siendo su síntoma central los errores en la representación de las letras y/o en la estructuración gramatical del lenguaje escrito.

El DSM-5 distingue distintos niveles de gravedad (Tabla V).

Tabla IV. Trastorno Específico del Aprendizaje

315.2 (F81.81) Con dificultad en la expresión escrita:

Corrección ortográfica

Corrección gramatical y de la puntuación

Claridad u organización de la expresión escrita

Tabla V. Niveles de gravedad

Leve: Algunas dificultades con las aptitudes de aprendizaje en uno o dos áreas académicas, pero suficientemente leves para que el individuo pueda compensarlas o funcionar bien cuando recibe una adaptación adecuada o servicios de ayuda, especialmente durante la edad escolar.

Moderado: Dificultades notables con las aptitudes de aprendizaje en una o más áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de llegar a ser competente sin algunos períodos de enseñanza intensiva y especializada durante la edad escolar. Se puede necesitar alguna adaptación o servicios de ayuda al menos durante una parte del horario en la escuela, en el lugar de trabajo o en casa para realizar las actividades de forma correcta y eficaz.

Grave: Dificultades graves en las aptitudes de aprendizaje que afectan varias áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de aprender esas aptitudes sin enseñanza constante e intensiva individualizada y especializada durante la mayor parte de los años escolares. Incluso con diversos métodos de adaptación y servicios adecuados en casa, en la escuela o en el lugar de trabajo, el individuo puede no ser capaz de realizar con eficacia todas las actividades.

Siguiendo con Cuetos (1991), el problema principal de los niños disortográficos se manifiesta en la elaboración o recuperación de la forma ortográfica de la palabra hablada. Estos problemas serán diferentes según se den en la escritura por vía fonológica, por vía ortográfica o en ambas.

La vía fonológica, llamada también indirecta o no léxica, utiliza las reglas de conversión o correspondencia fonema-grafema para obtener la palabra escrita. Su uso implica un análisis auditivo inicial de la palabra en su forma hablada, la habilidad para separar después en esa palabra hablada las unidades fonológicas que la componen, el conocimiento

práctico de las reglas de conversión que permiten asignar a cada fonema un grafema en particular y, finalmente, la habilidad de sintetizar de nuevo la palabra, ahora ya en su forma escrita.

En las lenguas más transparentes, como es el caso del valenciano y el castellano, el uso de esta vía sería casi suficiente para asegurar una producción correcta de cualquier palabra, incluso si es previamente desconocida para el individuo, pero cuanto más «opaco» sea un sistema de escritura en cuanto a sus reglas de conversión (como el inglés), más limitada resultará la vía indirecta para garantizar una correcta representación, ya que no podrá dar cuenta de la ortografía apropiada de las palabras irregulares, las palabras homófonas o de cualquiera de aquéllas que contienen fonemas que se pueden representar por más de un grafema (poligráficas) sin que exista unas reglas de conversión fonema-grafema que pueda sacar de dudas, lo que hace necesario una segunda vía para ello.

La vía ortográfica, directa, visual o léxica. En ésta se recurre a un almacén (el léxico ortográfico o grafémico) donde están almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras que ya han sido procesadas con anterioridad (que ya conocemos). Resulta necesaria para escribir palabras que contienen sonidos que se pueden representar por más de un grafema, palabras homófonas y palabras irregulares o excepcionales (bastante raras en castellano y casi siempre importadas de otros idiomas); en estos casos, aunque la representación de la palabra sea fonológicamente adecuada, se pueden originar errores ortográficos puesto que no existe una regla precisa de correspondencia fonema-grafema.

Una vez expuestas las dos rutas de acceso a la ortografía de la palabra y atendiendo a la dificultad en el uso de alguna de ellas o ambas, a continuación se expone la clasificación de las disortografías evolutivas.

Disortografía fonológica. Se caracteriza por una dificultad específica para transformar la palabra hablada en palabra escrita empleando las reglas de conversión fonema-grafema, lo que se traduce en problemas graves a la hora de escribir palabras que no se encuentren en el propio léxico ortográfico (como ocurre con las pseudopalabras). Los problemas más frecuentes derivados de la disortografía fonológica son: la sustitución de una letra por otra que representa un fonema diferente, la omisión y adición de letras y las inversiones del orden de las letras en la secuencia de la palabra. En estos casos la escritura se vuelve hasta cierto punto ininteligible, dependiendo de la gravedad del problema.

Disortografía superficial. El problema central consiste en la inhabilidad para escribir palabras por la vía léxica u ortográfica como consecuencia de la ausencia de representaciones ortográficas adecuadas en la memoria a largo plazo del sujeto (en su léxico ortográfico), lo que conlleva como característica central que sus escritos sean fonéticamente correctos, pero ortográficamente inapropiados en aquellos casos donde no se corresponde a ninguna regla de conversión fonema-grafema: “El umo de laoguera yegó asta lo más alto ilobieron todos”.

A pesar de que la forma escrita de la frase anterior no corresponde a las representaciones ortográficas que nosotros poseemos de esas palabras, en nuestra memoria, ésta resulta perfectamente correcta en cuanto a su fonética: suena exactamente igual que si la hubiésemos escrito con ortografía "convencional". Este aspecto constituye la característica principal de esta forma de dificultad de la escritura, que podríamos describir diciendo que se realiza "de oído", con absoluto desprecio de las representaciones visoespaciales de las palabras escritas.

En castellano y valenciano, los errores más frecuentes de la disortografía superficial son: la sustitución de letras que poseen el mismo valor fonético (como B/V, Y/LL en el caso del hablante yeísta, S/Z en el caso del hablante seseante o ceceante, o G/J en los casos de GE, GI/ JE, JI); los errores en el uso de H; en la sustitución de X por S y, en la unión y en la fragmentación de palabras (ilobieron),

Disortografía mixta. Cumple las características de los dos subtipos que acabamos de describir. A menudo, se denomina disortografía profunda: si el caso es grave conlleva la imposibilidad de escribir. No obstante, aunque existen casos de esta gravedad, son muchos los alumnos y alumnas que presentan dificultades moderadas en las dos vías de escritura.

III. Objetivos

El Trastorno de Asperger (TEA N1) conlleva una serie de características, entre las que se encuentran dificultades en el lenguaje: comprensión de frases de doble sentido, de ideas inferidas, de comprensión lectora inferidas, etc. R es un ejemplo de ello y, además, tiene una gran dificultad de escritura (Trastorno Específico del Aprendizaje de la Escritura), sobre todo en lengua valenciana, presentando una disortografía mixta.

Como consecuencia a esta problemática se procede al estudio del caso y diseño de un plan de intervención con el objetivo de entrenar la ruta visual de la escritura, para aprovechar la memoria visual (característica fuerte de los niños con TEA N1) y así mejorar la ortografía del sujeto en lengua valenciana, ya que hasta el presente curso, 5º de educación primaria, se ha estado trabajando con él la caligrafía a través de la ruta alfabética sin observar un gran número de mejoras.

Derivado del déficit en funciones ejecutivas, R presenta dificultades de planificación y organización que afectan a su vida diaria en el centro, a seguir el ritmo estándar de la clase y a realizar las tareas y exámenes adecuadamente sin ayuda. Es por este motivo que se procede al análisis de las estrategias que se están llevando a cabo respecto a esta situación para diseñar otras que contribuyan y mejoren la desventaja de R respecto al resto de sus compañeros, favoreciendo su autonomía en las tareas escolares.

Así pues, los objetivos de este trabajo son:

1. Mejorar la ortografía de R a través de la ruta visual en lengua valenciana.
2. Diseñar estrategias de organización y planificación que faciliten a R su día a día en el aula y mejoren su autonomía en tareas escolares.

IV. Material y método

Propuesta de estrategias para el aula.

De la recogida de datos se ha obtenido información de las adaptaciones y destrezas que llevan a cabo en el aula para el buen funcionamiento de R, pero también se han detectado otras dificultades que éste presenta y para las cuales se ha diseñado las siguientes estrategias:

Organización Personal

Los niños y niñas con Síndrome de Asperger (TEA N1) tienen normalmente muchos problemas con la organización personal. Suelen parecer desorientados y confundidos. Suelen no saber dónde colocarse en los espacios abiertos o dónde colocar sus materiales o pertenencias. También tienen dificultad de orientación para aprender recorridos y para desplazarse de un lugar a otro. Además, suelen perder las cosas o simplemente tienen dificultad para encontrarlas.

R presenta serias dificultades en este aspecto. No se orienta por el centro y se confunde de camino para ir de una clase a otra él sólo. Ante esto, se propone dar a R un mapa de la escuela o proporcionarle la ayuda de un compañero-guía siempre que tenga que circular él solo por el centro. En la hora del patio o en gimnasia, puede colocarse un aro o marcar con una señal la zona dónde debe sentarse o estar de pie.

En lo que a las tareas se refiere, R no sabe dónde dibujar o escribir en un folio en blanco o en páginas donde no esté delimitado el espacio. Como estrategia se ha propuesto que se definan los espacios de cada ejercicio y se indique donde deben colocarse las respuestas.

R presenta dificultades para organizar el material en el pupitre de clase, siempre tienen todo por encima de la mesa y en el estuche no suele encontrar lo que necesita. Para ello, se propone la utilización de un estuche con cremalleras que organice el material con gomas. De este modo, cada lápiz o color tendrá un sitio definido, lo que facilitará su búsqueda y la identificación en caso de pérdida.

Es frecuente también entre los niños con Síndrome de Asperger (TEA N1) confundirse de libreta a la hora de realizar una actividad o no saber en que página realizarla, no llevando ninguna organización. Ante esta situación se propone seleccionar cuadernos con colores diferentes para cada asignatura y cuyo color también concuerde en el horario escolar que debe tener el niño en casa y en la agenda. Para realizar las actividades en orden y tener organizada las libretas se propone la utilización de



separadores para que el niño abra la libreta por donde debe comenzar a hacer las actividades.

Tareas y Actividades

Los niños con Síndrome de Asperger presentan dificultades para planificar las actividades y seguir los pasos para conseguir un determinado objetivo. También presentan dificultades para planificarse en el tiempo.

R presenta dificultades en este sentido, por lo que una estrategia de utilidad es la de crear una lista con los pasos que el niño debe seguir para realizar las tareas escolares.

Para planificarse en el tiempo, dependiendo de la edad del niño se pueden utilizar relojes de arena, temporizadores o simplemente relojes.

Los Deberes

Hay muchos niños TEA N1 para los que la agenda escolar carece de utilidad y para los que su uso les resulta complejo. Para ellos se propone en primer lugar, razonar sobre las ventajas del uso de la agenda. En segundo lugar, se recomienda el uso de agendas sencillas con páginas en blanco y el uso de separadores para facilitar la localización del día en que nos encontramos. No se deben seleccionar los momentos previos al recreo o al final de la jornada para escribir los deberes, ya que le puede causar ansiedad por ser lento escribiendo. También se le deben dar instrucciones individuales secuenciando los pasos o utilizar pictogramas. Por ejemplo:

1. Coge la agenda.
2. Busca la fecha de hoy.
3. Anota los deberes de la pizarra.

Ante sus dificultades motoras de grafomotricidad se puede pactar un código para reducir las anotaciones. Por ejemplo: inicial de la asignatura:página.nº del ejercicio = M:p.15.ej.8,9.

Exámenes

Muchos niños con Síndrome de Asperger (TEA N1) tienen dificultad a la hora de la buena ejecución de los exámenes, ya que su dificultad de concentración, organización personal y de escritura suele crearles gran ansiedad.

R realiza los exámenes del mismo nivel de su grupo clase, con los mismos objetivos y contenidos, pero con una forma diferente. Las adaptaciones las realiza los profesionales del aula CyL, siempre partiendo del examen original e intentando hacer las menos modificaciones posibles. Entre las adaptaciones encontramos:

- Disminución de la cantidad de ejercicios. Por ejemplo si una actividad consiste en resolver 5 multiplicaciones, a R se las reducen a 2 o 3.
- Siempre que la actividad lo permite, se expone un ejemplo de resolución, que le permita identificar los pasos que debe seguir para resolverlo.
- Resaltar en negrita o subrayado la palabra clave del enunciado o dividirlo por pasos si contiene más de una orden.

- Se le permite más tiempo para acabar el examen o se le divide en dos días.
- Para la comprensión lectora, se le divide el texto en párrafos y las preguntas se escriben a continuación del párrafo que contiene la respuesta.
- En los dictados no se le puntúa la ortografía, sino que sea capaz de seguirlo, escriba en líneas rectas, se deje los márgenes adecuados, etc.
- Eliminación de distractores, como dibujos o cuadros que no aporten información relevante.
- Siempre que es posible (cuando se evalúa el contenido), se adapta la actividad para que sea más visual, por ejemplo escribiendo la respuesta en opciones alternativas cerradas.
- Si alguna actividad le resulta imposible de resolver se le evalúa de manera oral.

Además de estas adaptaciones, R siempre está acompañado en los exámenes de un miembro del aula CyL, para recordarle las autoinstrucciones de resolución de los exámenes: Escribimos la fecha y el nombre. Hacemos los ejercicios por orden. Si un ejercicio no sé contestarlo paso al siguiente.

Para potenciar la autonomía de R en la realización de exámenes, sin que exista la necesidad de que esté acompañado de un adulto, se puede realizar una ficha que le recuerde los pasos que debe de seguir a modo de autoinstrucciones y que poco a poco se vaya retirando.

Concentración

Las personas con Síndrome de Asperger parece que sólo son capaces de concentrarse con aquellas cosas que le interesan pero incapaces con todo lo demás. Además tienen dificultad para discriminar los estímulos e informaciones irrelevantes ya que son muy vulnerables a las distracciones de fuentes externas.

R presenta dificultades de atención y concentración cuando la información no se dirige a él de manera explícita y detallada. Además, suele retirarse a su mundo de fantasía cuando encuentra una situación estresante. Es por estos motivos que R tiene su zona de trabajo individual en primera fila, alejado de ventanas y puertas, para ofrecerle las mínimas distracciones posibles. Además, tiene diez horas semanales de apoyo en el aula ordinaria, el cual consiste en ofrecer de manera individual y directa las explicaciones, señalarle los pasos de cada tarea de manera explícita, y devolverle al trabajo en momentos de despiste.

Para evitar la fatiga o el cansancio, se propone intercalar actividades que requieran concentración con otras que el niño tenga más mecanizadas o sean más fáciles. También se pueden ofrecer tiempos de descanso.

Hacer sonar una señal sonora cada cierto tiempo es una estrategia que le permite al alumno darse cuenta de que no está en la tarea y le ayude a concentrarse.

Por otro lado, establecer un compañero colaborador, el cual recuerde al niño en cuestión cuándo es momento de atender o que debe centrarse en la tarea, también es un recurso útil.

Estas estrategias ayudarán a R a concentrarse. No obstante, no se debe olvidar que hay que ser realista con su ritmo de trabajo y el nivel de concentración que se espera de éste.

Motivación

Una característica clave del TEA N1 es tener un interés muy intenso sobre un tema específico y muy escaso en los demás. No les interesa agrandar a los demás o imitar conductas sociales como el resto de personas.

R tiene un interés muy intenso por el tema de los dinosaurios, muestra interés también por la escuela y los temas y aprendizajes que en ella se trabajan, por lo que no muestra en general problemas en este aspecto.

No obstante, ante esta situación es aconsejable, en el ámbito escolar, conectar los aprendizajes con su centro de interés o como fuente de recompensas y refuerzos, las cuales se recomienda que sean pequeñas y frecuentes para mantener al niño con Síndrome de Asperger continuamente motivado.

Una técnica de refuerzos útil en estos casos es el Programa de Economía de Fichas, el cual consiste en premiar con puntos las conductas que se pretende conseguir, los cuales luego se cambiarán por premios pactados con el niño.

Es importante enseñar al niño para que sea consciente de que sus actuaciones y comportamientos influyen directamente en las reacciones que tienen los demás hacia él.

Exceso de Dependencia

Muchos niños/as con TEA N1 son demasiado dependientes de los adultos. Esto se deriva de su característica de inflexibilidad a la rutina y los cambios, pues cuando se acostumbran a hacer algo siempre con la misma persona, es probable que al retirarse ésta, el niño no continúe con lo que estaba haciendo.

R, acostumbrado a tener alguien de apoyo que le acompañe durante las clases, en ocasiones se despista, pierde el hilo de la clase o no sabe como resolver algunas actividades.

Es importante anticipar las actividades que se van a realizar y el orden. También se debe marcar siempre el inicio y el final de cada actividad asegurándose de la comprensión. Dependiendo de la capacidad del niño la anticipación será oral, como es el caso de R, o mediante pictogramas.

Una estrategia para entrenar la autonomía es establecer unos minutos cada día para que el niño practique lo que ha aprendido durante la jornada de manera independiente, siempre teniendo presente que aquello que se le exige está dentro de sus posibilidades.

Es importante asegurarse de que ha entendido aquello que debe realizar y enseñarle cómo debe de comunicar la finalización de la tarea. Una vez acabada la actividad sin apoyos, se le debe elogiar.

Escritura

La mayoría de personas con TEA N1 presentan dificultades motoras, lo que les dificulta la escritura y les conlleva una concentración extra.

Este es el caso de R, es lento escribiendo debido las dificultades motoras, su caligrafía en ocasiones es ininteligible y, además, presenta una estereotipia de repaso de las grafías.

Para compensar la dificultad en esta destreza, hay que considerar que la escritura no es el único método de registro. Así pues, se pueden proponer alternativas como es el uso del ordenador, grabadora o actividades con respuestas cerradas, para no frenar la composición escrita.

Si lo que se quiere es que el niño practique la escritura, podemos anticiparle cuánto se espera que escriba, utilizar temporizadores para que sea consciente y controle el tiempo del que dispone y, sobre todo, reducirle la presión en estas situaciones.

Para la composición escrita es interesante que dispongan de una plantilla de cada tipo de texto donde se indique las diferentes cosas de las que puede hablar.

Lectura

Una característica generalizada de las personas con TEA N1 es su comprensión literal, pues presentan dificultad para entender los aspectos sociales y emocionales. También presentan dificultades para seleccionar los datos relevantes y conclusiones abstractas tanto de textos como del discurso oral.

R presenta problemas en este aspecto, pues le cuesta identificar emociones y entonarlas en la lectura, lo que le repercute en su comprensión.

Ante esto, se recomienda introducir al niño en el tema antes de la lectura y motivarle para que imagine los acontecimientos que pueden ocurrir a continuación. También se pueden realizar actividades en las que deba identificar emociones en la lectura de otros o realizar dramatizaciones. Para entrenar en Teoría de la Mente se recomiendan trabajar conversaciones en forma de historieta, chistes, ironía, frases hechas, etc.

Otra dificultad que suelen presentar, aunque no es el caso de R, es a la hora de seguir la lectura compartida, en la que el alumno debe estar atento al ritmo de lectura de sus compañeros para saber dónde continuar cuando le toque leer en voz alta. Una estrategia recomendable, es que el niño con Síndrome de Asperger sea el primero en leer, después se le anticipará que será el segundo para que este atento y, progresivamente ir retrasándolo hasta que consiga seguir la lectura con orden aleatorio.

Otra característica en la lectura, es que no suelen respetar los signos de puntuación, por lo que se propone utilizar marcadores de color diferente según el signo de puntuación para que comprendan el tipo de pausa que deben realizar.

Memoria

En algunas ocasiones, las personas con TEA N1 presentan dificultades para acceder a sus recuerdos y recuperarlos, así como para responder a preguntas abiertas.

A R es necesario proporcionarle preguntas con respuestas alternativas obligatorias o ayudarle a recuperar la información de preguntas abiertas a través de indicaciones o palabras clave que le sirvan de recordatorio.

Para la memorización de información específica, es necesaria la enseñanza de técnicas memorísticas como son los mapas conceptuales, la recitación o los diagramas o dibujos, mediante los cuales separe de manera visual las ideas principales.

A estos niños es necesario ayudarles en la conexión de sus conocimientos y los nuevos. Para ello, una estrategia de utilidad será la conexión con nexos personales, personalizando la nueva información.

Resolución de Problemas y Generalización de Habilidades

Es frecuente, que las personas con TEA N1 presenten dificultades a la hora de resolver problemas, recordar cómo se han solucionado los mismos o parecidos en otras situaciones y para encontrar solución a un problema nuevo.

R presenta dificultades para generalizar las nuevas habilidades en contextos diferentes al aprendizaje.

Para la resolución de problemas se deben enseñar en primer lugar técnicas de resolución en las que se indiquen los pasos a seguir para la consecución del objetivo. Por ejemplo:

1. Definir el problema.
2. Buscar soluciones.
3. Evaluar alternativas.
4. Ejecutar una.
5. Evaluar resultados.

Para facilitar la generalización de habilidades, puede resultar útil la práctica de habilidades ya conocidas en situaciones nuevas, entrenándolo a través de situaciones ficticias. Y, por último, repetir los mismos pasos de resolución en situaciones distintas y nuevos contextos.

De todo lo comentado anteriormente, se ha elaborado una lista de estrategias, especialmente necesarias para R, a modo de síntesis para entregar a la tutora y que tanto ella como el resto del profesorado puedan poner en práctica.

Intervención en disortografía visual

Instrumento

El “Programa per a l’Aprentatge d’un Vocabulari Ortogràfic Bàsic” tiene como finalidad el tratamiento educativo de la ortografía visual y de reglas.

En referencia a la metodología, el programa plantea diferentes propuestas de trabajo en el aula ordinaria y en el aula de pedagogía terapéutica a través del trabajo por pequeños grupos, la tutoría entre

iguales y el trabajo individual tutelado en la familia, todo esto mediante tarjetas de las palabras del vocabulario a trabajar.

Las palabras del vocabulario ortográfico están organizadas en tres niveles correspondientes a los tres ciclos de Educación Primaria. Cada nivel está compuesto por: las tarjetas de las palabras con doble grafía, las tarjetas con los dibujos ideográficas de cada palabra y un programa JClick para trabajar las palabras.

Temporalización

La intervención se ha llevado a cabo en 15 sesiones de 45 minutos, distribuidas en tres sesiones semanales (lunes, miércoles y viernes) en horario extraescolar (de 12:15 a 13:00 horas).

Procedimiento

La intervención en disortografía visual se ha llevado a cabo combinando las diferentes propuestas de trabajo del “Programa per a l’aprenentatge d’un vocabulari ortogràfic bàsic” atendiendo a las características de R como TEA N1, y del tiempo y recursos disponibles. Aprovechando que el vocabulario de la intervención es en valenciano se utiliza la misma lengua para las explicaciones y la interacción.

En cuanto a la elección de las palabras a trabajar, se han utilizado las pertenecientes al primer ciclo ya que al administrarle la prueba inicial, los resultados indicaban que todavía no tenía éste superado.

En referencia a la metodología, se ha optado por una metodología del juego ya que permite acceder al aprendizaje de manera lúdica.

Además, se han utilizado técnicas de regulación de conducta ya que en la segunda sesión R tuvo una rabieta, mostrándose reacio a participar. Las técnicas utilizadas son el refuerzo positivo y el contrato de contingencias.

El refuerzo positivo (Cervantes, Espada, García y Sarmiento, 2012) es un procedimiento mediante el cual se concede al niño un premio contingente a la conducta deseada con el objetivo de que ésta se repita. El procedimiento a seguir es:

1. Especificar la conducta a modificar.
2. Identificar y seleccionar los reforzadores eficaces.
3. Administrar de forma inmediata y contingente los reforzadores.
4. Evitar la saciedad empleando diversos reforzadores que el sujeto no tenga.
5. Aproximar la cantidad adecuada de reforzador.

El contrato de contingencias (Cervantes, et al., 2012) es un acuerdo negociado entre las personas implicadas en el conflicto para cambiar alguna conducta. En el contrato se debe exponer las conductas deseadas, así como las consecuencias positivas y negativas del cumplimiento o no de las mismas.

En el caso que nos ocupa, la conducta a modificar era la rabieta y la conducta deseada la participación e interés cada día en la intervención. Para conseguirlo, se acordó como reforzador la película *Lluvia de Albóndigas 2*, ya que R tiene un interés especial en esta película. Como

refuerzo positivo se acordó que al finalizar cada sesión, si R había tenido una conducta participativa se le entregaría cada día una imagen donde apareciera un personaje de la película. El contrato de contingencia, a parte del refuerzo positivo, recoge que R se compromete a acudir a 15 sesiones y si lo cumple, el último día recibirá como premio la película de *Lluvia de Albóndigas 2*.

En cuanto a las sesiones, todas han tenido la misma estructura ya que con los niños TEA es imprescindible un ambiente estructurado. Así pues, en cada sesión se ha llevado a cabo la siguiente secuencia de actividades:

1. Mostrar la imagen de la película de hoy.

Todos los días antes de la sesión voy a recoger a R a su clase. Durante el trayecto hasta el aula, donde se lleva a cabo la intervención, le voy dando pistas de cómo es el *comidanimal* que tendrá como premio si tiene una actitud positiva durante la sesión. Al llegar al aula le enseño la imagen para comprobar si ha adivinado de quién se trataba. A continuación dejamos la imagen en un extremo de la mesa y empezamos a trabajar.

2. Anticipación verbal de las actividades que se van a realizar en la sesión y su secuencia.

Los niños con TEA N1 necesitan entornos estructurados y rutinarios donde sepan claramente qué es lo que va a ocurrir y lo que se espera de ellos. Así pues, antes de empezar a trabajar se presentan todas las actividades y descansos en el orden que se van a realizar.

3. Presentación de las tarjetas con la imagen ideográfica una a una, parando atención en la grafía con dificultad, identificando la palabra con dicha grafía y su imagen.

La primera actividad que se realiza en cada sesión es la presentación de las tarjetas con las que vamos a trabajar. Se presentan una a una aquellas que contienen la imagen de la palabra con la grafía con dificultad. Se explica por qué se escribe así, qué otras palabras comparten la misma regla y relacionamos la palabra con el dibujo para reforzar la memoria visual. Ej: "*mussol s'escriu en dues esses perquè està entre vocals, igual que tassa. Les dues orelles del mussol ens diu que s'escriu en dues esses*".

4. Repasar la escritura de cada palabra de manera oral sin mostrar la tarjeta.

Sin mirar las tarjetas yo le voy diciendo cada palabra, él tiene que parar y pensar en la imagen para relacionarlas y entonces responder. Si no se acuerda de alguna palabra, le vuelvo a enseñar la tarjeta con la imagen para que la relacione. Ej: "*com s'escriu mussol? S'escriu en dues esses igual que les seues orelles*".

5. Ficha para trabajar de manera escrita las palabras.

Una vez ya tiene la imagen de las palabras memorizadas, esta actividad consiste en ponerlas en práctica de manera escrita y luego autocorregirlas mirando las tarjetas. Por ejemplo:

Bingo: cada jugador dispone de un cartón. Los cartones tienen 6 casillas con grafías con dificultad. Un jugador lee una tarjeta y da tiempo a

que el otro jugador identifique si la palabra contiene alguna de las grafías que aparecen en el cartón y da tiempo a que la escriban en la casilla que corresponda. Gana quien cante antes bingo y haya escrito bien todas las palabras.

Adivinanzas: se presentan las definiciones de las palabras trabajadas y el niño tiene que leerlas, adivinar de qué palabra se trata, escribirla y comprobar que está bien escrita.

Clasificación de palabras en función de la grafía conflictiva de fonemas que suenan de manera similar: b/v, j/g/x, s/ss/ç/c, etc.

6. Descanso (2min): hablamos del personaje de la película.

Al llegar a la mitad de la sesión, y aprovechando después de una actividad que requiere mayor concentración y esfuerzo, como es la escritura de palabras, hacemos un pequeño descanso que permite al niño descansar y desconectar del trabajo durante dos minutos para hablar de su centro de interés. Esto le mantiene motivado y con interés para continuar con el trabajo.

7. Juego manipulativo con las tarjetas.

Estos juegos consisten en la familiarización y generalización de las palabras, pero esta vez sin escribirlas. Los juegos hacen que el niño disfrute, hecho que promueve que el aprendizaje sea emocional y por tanto más eficaz y significativo. Los juegos más utilizados en la intervención son:

- **Memory:** se ponen las parejas de palabras (tarjetas de imagen y de palabra) encima de la mesa desordenadas y hacia abajo. El juego consiste en encontrar las parejas de palabras. Cada jugador levanta dos tarjetas, si no hacen pareja las vuelve a colocar hacia abajo intentando memorizar las posiciones para posteriores jugadas y pasa el turno al compañero. Si se consigue una pareja se la queda y tiene derecho a otra jugada. Gana quién consigue más parejas.
- **Juego de cartas:** se reparten 10 cartas por jugador y las demás se ponen en el medio para robar. El juego consiste en formar parejas de cartas que tengan la misma grafía con dificultad. Cada jugador se ordena las cartas, quien comienza el juego pone en la mesa una carta que no le sirve. el jugador siguiente la coge si le sirve y sino roba, después tira una carta de las que no le sirven para emparejar. Gana quién antes consigue emparejar todas las cartas.
- **“Quina és quina”:** se pone un número impar de cartas entre los dos jugadores hacia abajo (5, 7, 9). El juego consiste en adivinar la tarjeta del compañero. Cada jugador coge una tarjeta del centro que no puede ver el adversario y por turnos se hace una pregunta al compañero para adivinar la palabra que tiene. Las preguntas tienen que ser cerradas de manera que sólo se pueda contestar SÍ/NO. Gana quien adivine antes la tarjeta del compañero.

8. Dictado de imágenes de las palabras trabajadas en la sesión a modo de evaluación.

El dictado de imágenes es una ficha en la cual aparecen dibujos correspondientes a las palabras trabajadas en esa sesión. La actividad consiste en escribir las palabras que corresponden a cada dibujo sin mirar las tarjetas. Una vez escritas, el alumno comprueba que están bien escritas mirando las palabras en las tarjetas y corrigiendo aquellas en las que tenga errores.

9. Registro de las palabras aprendidas y no aprendidas.

En una hoja a modo de registro se apuntan todas las palabras trabajadas en la sesión, indicando las palabras que ha escrito bien en el dictado de imágenes (palabras aprendidas) y las palabras en las que ha tenido errores (palabras no aprendidas). Este procedimiento sirve para llevar un control de las palabras que se trabajan y en las que tiene mayor dificultad.

10. Entrega del refuerzo positivo (imagen).

De manera contingente e inmediata a acabar la última actividad de la sesión se entrega al alumno la imagen de la película para reforzar su buena conducta. Si queda algún minuto para acabar la sesión hablamos de la película y el personaje que ha tocado hoy como refuerzo positivo.

De las quince sesiones en las que se ha llevado a cabo la intervención, la primera y la última son de evaluación inicial y final y la novena y decimocuarta de repaso de las palabras vistas hasta el momento.

Las pruebas de evaluación de pretest y postest consisten en el dictado de una selección de 75 palabras aleatorias del conjunto de todas las palabras trabajadas pertenecientes al primer ciclo del programa.

En las sesiones de repaso se trabaja siguiendo la misma estructura que el resto de días pero con palabras ya trabajadas anteriormente, la mayoría de las cuales del grupo de no aprendidas, es decir, que en cuya evaluación diaria había tenido errores.

V. Resultados

Estrategias para el aula

Los resultados de la aplicación de las estrategias de aula durante un mes y diecisiete días indican una mejora general de autonomía y organización de R respecto a las tareas escolares y su rutina diaria. El método para la valoración de las estrategias ha sido a través de una encuesta a las personas del entorno directo de R: padres y psicóloga de la asociación de Asperger y tutora y aula CyL. Y los resultados han sido los siguientes:

De las 36 estrategias propuestas se pusieron en práctica 29, 13 de las cuales alcanzaron su objetivo durante la intervención y 16 están en proceso de consecución.

En cuanto a la **organización personal**, R ha empezado a prepararse él sólo la cartera con la ayuda de una lista de material para cada asignatura

en la tapa de cada libro, etiquetas en los departamentos de la mochila sobre dónde colocar cada cosa y la lista de la puerta de casa que le avisa que cada día antes de salir debe comprobar que lleva todo lo necesario para ese día. Mediante estas ayudas, R ha conseguido tener previsto el material que necesita para cada asignatura, tenerlos organizados dentro de la cartera y comprobar cada día que no se le olvida nada.

En el colegio, R está en proceso de aprender a orientarse gracias a un plano del centro. En el aula, ya no tiene nunca la mochila por el suelo, ya que se está utilizando un apoyo visual que le recuerda que tiene que colgarla de la silla. También ha empezado a usar estuche de gomas lo que le está permitiendo localizar con más facilidad los utensilios y, ha conseguido seguir un orden en las libretas mediante el uso de separadores que le indican dónde continuar escribiendo.

En referencia a las **tareas y actividades**, aparte de en los **exámenes**, han empezado a agrandar las hojas de trabajo indicando dónde deben colocarse las respuestas y se están mostrando ejemplos para facilitar su resolución. Mediante estas estrategias, R está en proceso de aprender a organizar sus tareas y de entender los enunciados.

Aún no han empezado a trabajar en la escuela la planificación y gestión del tiempo ni las autoinstrucciones para la resolución de tareas escolares y exámenes de manera autónoma. No obstante, en casa se están utilizando relojes de arena y analógicos para controlar el tiempo que se dedica a cada tarea.

Para trabajar la concentración se está llevando a cabo apuntar en la pizarra la información clave de cada explicación, estrategia que está permitiendo a R sintetizar y entender mejor el contenido de las explicaciones, que sumado a la propuesta de respuestas cerradas está ayudando a R a entender lo que se pide y responder adecuadamente a las actividades.

Por otro lado, no se están intercalando actividades automatizadas con otras que requieran más concentración, tal y como se propuso, por lo que R sigue acabando agotado y desconectando de la clase cuando se cansa de la tarea.

Para favorecer la concentración se está llamando la atención de R de manera oral y no con una señal acústica. Esto funciona de manera parcial ya que R sigue siendo el centro de atención de los maestros y maestras, lo que dificulta en cierta manera su autonomía.

En referencia al **exceso de dependencia** de los adultos, se propuso establecer un momento cada día para practicar lo aprendido ese día independientemente, estrategia que está permitiendo a R mejorar su autonomía. Esta estrategia se está trabajando en casa pero no en la escuela.

En ambos contextos se están anticipando las actividades a realizar, marcando su inicio y final, estrategia que favorece a R seguir el hilo de discursos y explicaciones así como realizar de manera satisfactoria aquello que se le demanda sumado al elogio o refuerzo positivo cada vez que completa una tarea sin apoyo.

Para compensar los problemas motores que afectan a la **escritura**, como la mala letra y el agotamiento, se propusieron otras alternativas como el uso del ordenador o la grabadora. En ocasiones sí que le ofrecen la posibilidad de hacer los trabajos a ordenador, pero no en las actividades diarias. Esto está permitiendo que R mejore en trabajos que conllevan más tiempo y que son más extensos pero no en los deberes diarios. La concesión de más tiempo para realizar las actividades tampoco se está llevando a cabo siempre, sólo en las horas previas al recreo.

Por otro lado, lo que sí que se está utilizando de manera sistemática y continuada es anticiparle la extensión que se espera que escriba para las actividades abiertas. Además, antes del inicio de cada tema, la tutora prepara una plantilla de información sobre el vocabulario y las consignas para elaborar una redacción sobre el tema que se trabajará en la unidad.

En cuanto a la **lectura**, se están llevando a cabo actividades de encontrar los datos relevantes de un texto, iniciando a R en el tema previamente a la lectura, lo que está provocando una mejora de la comprensión lectora, sobre todo en los aspectos sociales y emocionales.

En casa han empezado a trabajar actividades propuestas desde la escuela sobre historietas y de adivinar emociones, aspecto que está mejorando la comprensión de intenciones, emociones y creencias de los personajes.

Para mejorar la entonación se está llevando a cabo marcadores de colores para diferenciar las pausas. Así está consiguiendo una mejora en la fluidez y exactitud lectora.

La **memoria** se está trabajando a partir de respuestas cerradas que guíen el recuerdo, hecho que está mejorando el acceso y la recuperación de la información que se solicita. Lo que no se está llevando a cabo es el entrenamiento de técnicas memorísticas.

Desde la propuesta de las estrategias, R esta entregando dentro de plazo los **deberes** ya que se está flexibilizando la cantidad en función de la época del curso y la previsión de exámenes. Además, ahora está más motivado a hacer todas las tareas y acaba todo lo que empieza, ya que se está utilizando su centro de interés como incentivo y se ha disminuido el número de ejercicios del mismo tipo.

Por último, a la hora de **resolver problemas**, se le está enseñando técnicas de resolución. Además, en casa, practica habilidades ya conocidas en situaciones nuevas que le proponen sus padres e intenta generalizar esas estrategias y secuencias en situaciones distintas.

Disortografía visual

Los resultados del análisis de los errores ortográficos en los tres momentos de evaluación (pretest, entrenamiento y postest), demuestran una clara mejora de R como consecuencia de la intervención.

La prueba pretest se realiza con motivo de una evaluación inicial para establecer la línea base de la intervención. El tiempo empleado para la resolución de ésta fue de 16 minutos. La escritura era impulsiva y no empleaba tiempo a pensar en cómo se escriben las palabras. Después de

la escritura de cada palabra se entretenía repasando las letras hasta que se le insistía en pasar a la siguiente.

En referencia al proceso grafomotor, los resultados del pretest muestran que la caligrafía de R es de letras muy grandes, lazadas e irregulares. También se observa que su estereotipia de repaso de letras ha mejorado mucho en comparación al PROESC administrado en 2010.

En cuanto al proceso léxico, tiene una velocidad de escritura lenta, a pesar de que el repaso de letras es menor.

En la exactitud de la escritura en esta prueba, R ha escrito 64 palabras de las 75 totales incorrectamente, teniendo sólo 11 de ellas completamente bien escritas. En total produce 72 errores en las 75 palabras de la prueba donde sobre todo se encuentran sustituciones.

La evaluación del entrenamiento se realiza al finalizar cada sesión, como ya se ha comentado anteriormente, mediante un *Dictado de imágenes* de las palabras vistas ese día y a través del cual se registran las palabras aprendidas y las palabras con errores en el *Registro diario*.

Los resultados de las sesiones indican que la exactitud de la escritura mejora con el entrenamiento visual a corto plazo, ya que únicamente en una sesión ha sido superior el número de palabras con error al de aprendidas.

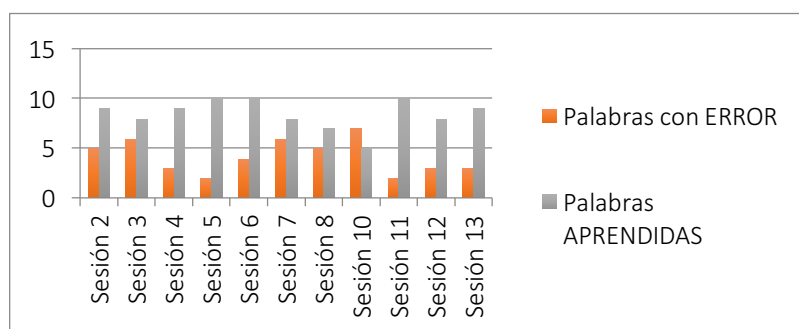


Figura 1. Relación de palabras aprendidas y con error por sesiones.

Después de 13 sesiones de entrenamiento se administra el postest para comprobar los resultados de la intervención y la eficacia del programa.

A nivel grafomotor la letra continua siendo grande e irregular con las letras lazadas pero menor influencia de la estereotipia, pues se manifiesta menor cantidad de letras repasadas.

En referencia al proceso léxico, la velocidad de escritura es más lenta que en el pretest (aumenta de 16 minutos en el pretest a 23 minutos en el postest) y, por tanto, menos impulsiva. La escritura era reflexiva con continua evocación de las imágenes que correspondían a la escritura de las palabras.

En cuanto a los errores y la exactitud de la escritura es evidente la mejora. De las 75 palabras que componen la prueba, R escribe de manera incorrecta 24 de ellas (en el pretest fueron 64), aumentando el número de palabras completamente bien escritas de 11 en el pretest a 50 en el

postest. En total produce 28 errores en las 75 palabras, en comparación a los 72 errores que produjo en la prueba inicial. Las sustituciones siguen siendo el foco de error.

VI. Discusión y Conclusiones

Realizada la intervención, se demuestra el cumplimiento de los objetivos iniciales, pues los resultados indican, en referencia al primer objetivo “mejorar la ortografía de R a través de la ruta visual en lengua valenciana”, que R ha mejorado su ortografía gracias a trabajar la ruta visual de la escritura y, por tanto, queda demostrada la eficacia del material ideográfico del *“Programa per a l’aprenentatge d’un vocabulari ortogràfic bàsic”*.

En referencia al segundo objetivo “diseñar estrategias de organización y planificación que faciliten a R su día a día en el aula y mejoren su autonomía en tareas escolares”, se ha demostrado que adaptar el entorno y la metodología de trabajo a las necesidades de los alumnos da resultados positivos, pues las estrategias propuestas evidencian una mejora en la participación y realización de tareas que se realizan en el aula sin que sea necesario un apoyo, en este sentido, fuera del aula ordinaria.

Así pues, es necesario recordar que los comportamientos y manifestaciones de las personas con TEA son síntomas de una estructura cognitiva compleja la cual es necesario conocer para comprender el trastorno desde dentro y poder así intervenir de manera adecuada y ajustada a sus características personales.

Además, debemos ser conscientes que el alumnado que comete errores caligráficos, de lectura o cálculo no lo hace por falta de voluntad o de esfuerzo, pues normalmente éstos suelen esforzarse más que sus compañeros. En estos casos, no hay que valorar únicamente el resultado final, sino en mayor medida el proceso y progreso de sus logros.

Del mismo modo, destacar la influencia que tiene el entorno sobre el alumno con TEA y lo necesario que es intervenir sobre éste para alcanzar una participación e inclusión real de este alumnado en el aula ordinaria y en las tareas escolares.

Como limitaciones del trabajo destacar sobretodo el poco tiempo del que se ha dispuesto. Este es un proyecto del que podía sacarse mucho provecho tanto a nivel de investigación como de puesta en práctica en beneficio del alumno. También destacar la limitación de la generalización y validez del material y las estrategias al llevarse a cabo en un único sujeto, fuera del aula ordinaria y en un tiempo limitado.

Con motivo de lo expuesto anteriormente, como futuras líneas de acción se propone continuar el proyecto con R para comparar los resultados a largo plazo, aplicando el material empleado para la disortografía en un contexto más normalizado, es decir, dentro del aula ordinaria, incluyendo el vocabulario que se vaya trabajando día a día en clase y en las diferentes lenguas que se impartan. En cuanto a las estrategias, se propone continuar trabajándolas hasta que el sujeto las

interiorice y automatice en su vida diaria, aprovechando ese momento para proponer nuevas que se vayan ajustando a las necesidades de su realidad en cada momento de su escolarización.

VII. Bibliografía

- ALIÑO, J. L. I., & MIYAR, M. V. (Eds.). (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*.
- ARTIGAS, J. (2000). Aspectos neurocognitivos del síndrome de Asperger. *Revista de Neurología clínica*, 1, 34-44.
- BARRIOS, J. L. *Programa per a l'aprenentatge d'un vocabulari ortogràfic basic*. En elaboración.
- CARRO, R. M., Breda, A. M., Castillo, G., & Bajuelos, A. L. (2002). Generación de juegos educativos adaptativos. In *Actas del III Congreso Internacional de Interacción Persona-Ordenador*, Eds. Aedo, I., Cuevas, P., Fernández, C (pp. 164-171).
- CERVANTES, F., ESPADA, M. P., GARCÍA, A. Y SARMENTO, R. (2012). Recursos y estrategias educativas. Recuperado el 29 de junio de 2014, de <http://estrategiaseduc.wordpress.com/estrategias-2/area-personal/contingencias/>
- CUETOS, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid. Ed. Escuela Española.
- CUETOS, F., RAMOS, J. L., & RUANO, E. (2002). PROESC, Evaluación de los procesos de escritura. Publicaciones de Psicología Aplicada (Madrid, TEA, Serie Menor nº 290).
- FERRÁNDEZ, R Y RUIZ, M. P. (2009). *Métodos de investigación en educación*. Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- FERNÁNDEZ-JAÉN, A., MARTÍN, D., CALLEJA-PÉREZ, B., & MUÑOZ-JAREÑO, N. (2007). Síndrome de Asperger: diagnóstico y tratamiento. *Revista de Neurología*, 44(Supl 2), 53-55.
- GEORGE, T. I. (2003). El síndrome de Asperger: Estrategias prácticas para el aula. *Guía para el profesorado. País Vasco, Servicio Central de Publicaciones*.
- MARTOS, J., AYUDA, R., FREIRE, S., GONZÁLEZ, A. & LLORENTE, M. (2012). Trastornos del Espectro Autista de Alto Funcionamiento. Otra forma de Aprender. Equipo Deletrea. CEPE.
- MARTOS-PÉREZ, J. (2005). Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica. *Rev Neurol*, 40(Supl 1), S177-S80.
- MONFORT, M., JUÁREZ, I. M., & SÁNCHEZ, A. J. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación: descripción e intervención*.
- RUTTER, M., LE COUTEUR, A., & LORD, C. (2006). *Autism diagnostic interview-revised*. TEA

SANCHIZ RUIZ, M. (2009). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.

TORRES, C. (2011). La disortografía. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 12 (69).

V.V.A.A. (2014). DSM-5. *MANUAL DIAGNOSTICO Y ESTADISTICO DE LOS TRASTORNOS MENTALES*.

Estudi pilot sobre les diferències de la memòria en l'edat realitzat amb estudiants de psicopedagogia i de la Universitat per a Majors de l'UJI

Aida Sanahuja Ribés
al106899@uji.es

Irene García Molina
al106890@uji.es

Sara Romero Gonell
al106893@uji.es

Verónica Sanz Ávila
al106988@uji.es

I. Resum

452



La memòria és una facultat dels organismes humans per recuperar informació prèviament emmagatzemada a partir de les dades de l'experiència. Aquesta capacitat de tenir records es veu possibilitada a partir de la sinapsi neuronal i la interconnexió entre diverses àrees cerebrals. En general, els models estructurals (Atkinson i Shifgrin, 1968), ens informen de tres tipus de memòria com: la memòria sensorial, la de curt termini i la de llarg termini. Però ben bé, estudis recents informen que la memòria és un procés unitari.

L'objectiu d'aquest estudi és analitzar els factors que afecten a la memòria al llarg del desenvolupament. Més en concret, com la memòria pot sofrir modificacions en l'edat. Les dades que analitzem es centren en dos grups de població: joves entre 20 i 30 anys (estudiants de psicopedagogia), i majors de 55 a 65 anys (estudiants de la Universitat per a majors), tots estudiants de la Universitat Jaume I, de Castelló.

Hem utilitzat la prova estandarditzada "*Memoria visual de rostros*", en la qual es presenta al subjecte una sèrie de rostres amb dades referides a cada persona (nom, cognoms, professió i ciutat) i es mesura la quantitat d'estímul que recorden.

Els resultats evidencien una clara diferència entre els grups participants. Constatant d'aquesta forma, que els joves han aconseguit una puntuació més prominent que la població de majors.

Paraules clau: memòria, edat, envelliment, MVR.

II. Introducció

La memòria és una facultat dels organismes humans per recuperar informació prèviament emmagatzemada a partir de les dades de l'experiència. Aquesta capacitat de tenir records es veu possibilitada a partir de la sinapsi neuronal i la interconnexió entre diverses àrees cerebrals. Trobem tres tipus de memòria com: la memòria sensorial, la de curt termini i la de llarg termini.

L'estudi de la memòria a interessat al llarg de la història. Ja en l'antiga Grècia, segons es referència en López (1999), els individus s'entrenaven específicament en memòria, una de les divisions de la retòrica, i les persones capaces de recitar llargs passatges de les obres clàssiques eren admirades perquè una bona memòria es considerava un símbol de perfecció moral. Tan gran era la importància d'aquesta habilitat en la cultura hel·lènica, que Mnemòsine, musa de la memòria, del nom de la qual deriven els mots mnemònic (relacionat amb la memòria) i amnèsia (pèrdua de la memòria), no sols era la mare de les altres muses, sinó que era també una de les esposes de Zeus.

D'acord amb la importància que li donaven els grecs, la naturalesa de la memòria va ser objecte de moltes especulacions filosòfiques. Com per exemple Sòcrates (470-399 a.C.) considerava la memòria com una tabula

rasa, és a dir, en la memòria al nàixer no hi ha cap “inscripció” i les nostres experiències són les que deixen marcades unes impressions. A més Plató (429-348 a.C.), considerava que aprendre és recordar (doctrina de l'anamnesi), ja que per comunicar un coneixement es parteix de la memòria; per captar una nova dada és necessari connectar-la amb les anteriors i l'experiència passada és imprescindible per adquirir-ne de nova.

La idea que la memòria es guarda en alguna part del cervell té el seu origen en els estudis de Galè (130-200), el qual creia que residia als ventricles cerebrals. Actualment sabem que aquestes cavitats són plenes de líquid cefaloraquídi i no tenien la funció que se li atribuïa.

En el Renaixement, Andreas Vesal (1514-1564), va proposar que el cerebel era el lloc on es conservava la memòria (actualment sabem que el cerebel controla l'exactitud dels nostres moviments). Durant aquesta època altres autors van aportar idees semblants. No va ser, fins finals del s. XVII, quan el metge Thomas Willis va afirmar que era el cervell on es regia aquesta funció. Ja a finals del segle XIX quan va arribar l'estudi científic de la memòria: l'any 1885, Ebbinghaus va publicar una monografia titulada *Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie* (Sobre la memòria: una contribució a la psicologia experimental), un treball que constituïa la primer anàlisi experimental de la memòria humana. L'objectiu de la investigació era esbrinar quanta informació nova podia conservar un individu i com de ràpidament l'oblidava. A partir d'Ebbinghaus fins l'actualitat totes les investigacions van seguir aquesta línia, és a dir, la línia de la investigació científica.

A partir de finals del s. XIX i principis del s. XX, el coneixement de la memòria ha sofert destacats canvis d'acord a la investigació i els instruments tècnics emprats pel seu estudi. Així, tenint en compte que la memòria és una capacitat dels organismes vius, i principalment dels humans, que ens permet adaptar-nos a l'entorn, consisteix, en línies generals adquirir, retenir i utilitzar informació de diverses experiències viscudes, relatades, etc. (Tulving, 1972). Aquesta presenta tres fases o processos complexos i successius: la codificació de la informació, el seu emmagatzemament, la retenció en el temps i la recuperació en un moment posterior i en el moment adequat. Hem de recalcar que és a partir de l'emmagatzemament, quan es pot produir un oblit progressiu (si no es realitzen distintes activitats per consolidar i mantenir la informació) tot i que l'oblit absolut mai es dona (a no ser que s'hagi produït alguna malaltia).

S'ha demostrat que, en concret, les dimensions de codificació i la recuperació guarden paral·lelismes neurològics i fisiològics; ambdues es relacionen amb zones de creació de nous aprenentatges (hipocamp). En la codificació cal elaborar la informació, crear associacions, organitzar els ítems de record i integrar-los en les estructures prèvies de memòria presents en l'individu. En la recuperació, els processos implicats són: recerca de pistes rellevants, elaboració sobre aquestes pistes i el control del record. Realment cal afegir que hi ha una gran diversitat de zones en les que es poden establir les associacions de record, fet que reafirma la complexitat del procés d'aprenentatge i memorització dels éssers humans.

Així mateix, els autors (Atkinson i Shiffrin, 1968) parlen bàsicament de l'existència de tres models explicatius de la memòria:

1) *Memòria sensorial*: Registra la informació que prové de l'ambient extern (imatges, sons, olors, sabors i el tacte de les coses) durant un temps molt breu, però el suficient per a que eixa informació sigui transmesa a la MCT (Memòria a Curt Termini) (Alonso, Alonso i Balmori, 2002). Segons l'experiment d'Sperling, els subjectes analitzats en aquest no retenien 3 o 4 lletres -com inicialment s'havia suposat- sinó que retenien com una imatge completa totes les lletres que havien vist. A partir d'aquest experiment, s'hi va deduir que la duració de la Memòria Sensorial no sobrepassava un quart de segon (250 milisegons).

2) *Memòria a curt termini*: La informació emmagatzemada en la Memòria Sensorial es transmet en part a la Memòria a Curt Termini, abans de passar a la Memòria a Llarg Termini. La funció de la MCT és organitzar i analitzar la informació (reconèixer cares, recordar nombres, contestar en un examen...) i interpreta les nostres experiències (Alonso, Alonso i Balmori, 2002).

D'una sèrie d'elements, aquesta memòria recorda millor els primers i els últims. També recorda millor els elements separats en petites unitats que en una llista llarga (per aquest motiu s'acostumen a donar els telèfons separats en grups de dos i tres xifres). La memòria a curt termini és sobretot ecoica i és un magatzem separat de la memòria a llarg termini, que sembla ubicar-se en el còrtex prefrontal. El primer investigador en postular aquesta diferenciació va ser William James (1890), però ell l'anomenava memòria primària (la de curt termini). El pas de la memòria de curt a llarg termini es pot veure afectat per l'emoció del moment (els records emocionalment intensos són més fàcils de passar a la memòria de llarg termini) i pel lligam de la nova informació amb l'antiga. Així, com proposa l'aprenentatge significatiu, és més senzill recordar una dada si aquesta es connecta amb el corpus general de coneixement del cervell, ja que llavors pren sentit i activa les connexions mentals. També és més probable la retenció si els estímuls visuals i acústics es donen alhora, perquè sembla que aquesta memòria treballa amb dos subsistemes diferents. Aquest fet explica que es puguin fer dues tasques alhora que no requereixin usar el mateix subsistema (es pot escoltar una notícia i fixar-se en les imatges) però en canvi si impliquen compartir informació, el temps de resposta augmenta o l'èxit de la tasca és pitjor (les distraccions impedeixen seguir escoltant amb atenció, per exemple).

3) *Memòria a llarg termini*: La MLT, conté els nostres coneixements del món físic, de la realitat social i cultural, els nostres records autobiogràfics, així com el llenguatge i els significats dels conceptes. A més, enllaça el passat en el present (Alonso, Alonso i Balmori, 2002). La MLT té capacitat il·limitada i no és una entitat unitària, sinó que està constituïda per diferents sistemes de memòria que emmagatzemen diferents tipus de coneixement.

Segons el neuropsicòleg Larry Squire (citats en Alonso, Alonso i Balmori, 2002) existeixen dos sistemes de memòria: procedimental (coneixement

automàtic) i el declaratiu (coneixement conscient). La memòria procedimental és la que fa referència a les tècniques, com per exemple escriure. La tècnica s'aprèn per mimetisme o repetició, de forma gradual. En els primers estadis, la persona avança més ràpidament, mentre que després el progrés és menor però la fixació és més segura. Si la tècnica s'aprèn correctament, no s'oblidarà mai. La memòria declarativa és més fàcilment comunicable a altres persones, perquè fa referència a fets i conceptes i per tant està totalment estructurada pel llenguatge.

Segons el psicòleg canadenc Endel Tulving (citat en Alonso, Alonso i Balmori, 2002) es reconeix que el coneixement emmagatzemat en la memòria a llarg termini no és tota igual, i hi distingeix dos tipus: l'episòdica i la semàntica. La memòria episòdica fa referència a les experiències viscudes en un temps i un espai concret, mentre que la semàntica s'ocupa d'abstraccions. Mútuament s'influencien, ja que veure un exemple particular pot fer variar la concepció general d'un fenomen i el concepte sol formar-se a base de diferents exposicions a l'estímul.

Mitjançant el model estructural de la memòria d'Atkinson i Shiffrin (figura 1), podem veure gràficament l'explicació i comprovar com les tres formen part del procés de la memòria, i es poden interrelacionar:

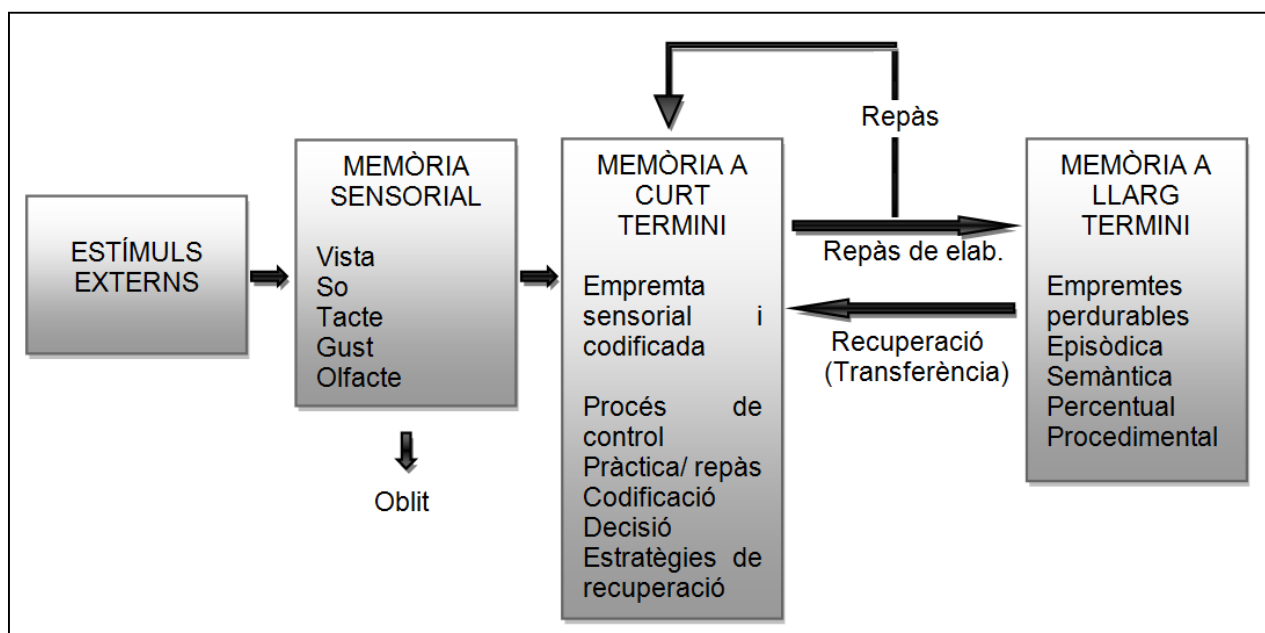


Figura 1. Model estructural de la memòria en tres etapes, segons Atkinson i Shiffrin (1968).

Després d'aquesta breu contextualització sobre la memòria, ens anem a centrar en la relació que s'estableix entre dues variables: l'edat i la memòria. L'objectiu de la nostra investigació és comprovar si l'edat és un factor que influeix directament a la capacitat de memòria. En concret, tractarem de comprovar la següent hipòtesis: a mesura que augmenta l'edat, menys memòria. És per això, que hem utilitzat la prova estandarditzada "Memoria Visual de Rostros" (MVR). En aquesta prova es

presenta al subjecte una sèrie de rostres amb altres dades referides a cada persona (nom, cognom, professió i ciutat) i es mesura la quantitat d'estímul que recorden.

El nostre treball no es centra en una mostra de població que presenta cap tipus de patologia relacionada amb la memòria, sinó que és una població amb un procés d'envelliment saludable. No obstant això, cal recordar que existeixen patologies en la memòria relacionades amb el procés d'envelliment, com ara:

- Amnèsies: trastorn de memòria associat a l'envelliment (AMAE), alzheimer, amnèsia global transitòria (AGT) y Síndrome de Korsakoff.

Memòria i envelliment

Partim del fet que l'envelliment pot afectar la memòria, i efectivament, així és. Segons García Meilan (2009) l'envelliment afecta canviant la manera com el cervell emmagatzema la informació i fent més difícil recordar la informació ja emmagatzemada. Això s'explica pel propi procés d'envelliment. L'envelliment consisteix en una pèrdua neuronal progressiva, i aquesta pèrdua de cèl·lules cerebrals, unit a la fabricació de menys substàncies químiques necessàries pel seu funcionament, tenen com a conseqüència directa la pèrdua de capacitat de noves connexions (entenem, nous aprenentatges,...) i la pèrdua d'associacions de les ja establertes o informació, afectant de la manera ja anunciada a la memòria. Així doncs, podem preveure com les variables edat i memòria correlacionen entre sí d'una manera determinada. La representació gràfica pren forma de "U" invertida: unes primeres etapes de creixement i millora seguides de una fase més o menys prolongada de estabilitat per a, en les últimes dècades de la vida, acabar amb un període de declivi i pèrdua (Pinazo i Sánchez, 2005).

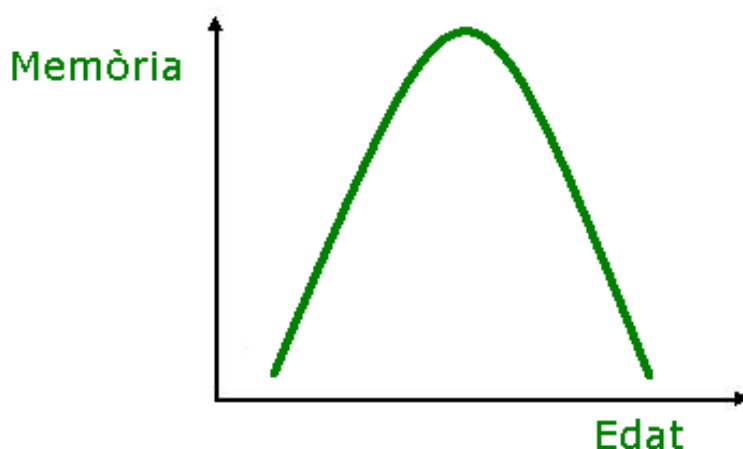


Figura 2. Declivi de la memòria: forma de "U" invertida.

III. Objectiu

457

En relació a allò explicat en els paràgrafs anteriors, l'objectiu de la nostra investigació és comprovar si l'edat és un factor que influeix directament a la capacitat de memòria.

En concret, tractarem de comprovar la següent hipòtesis: a mesura que augmenta l'edat, major pèrdua de memòria.



IV. Material i mètode

Per comprovar la hipòtesi anterior passarem a definir els participants del nostre estudi, l'instrument i el procediment utilitzat per dur a terme el següent treball.

Participants

Pel que fa a la mostra de població, cal destacar que els subjectes han sigut elegits dintre del context universitari, diferenciant dos grups: joves i majors. De fet, la selecció de la mostra dels majors s'ha realitzat també dintre de la població universitària perquè, com indiquen els estudis consultats, suposem un nivell d'activitat neuronal i d'activitat a nivell de processos cognitius més equiparable amb la mostra jove. Així doncs, mitjançant aquest criteri estem controlant la influència de possibles variables estranyes, com ara el nivell cultural. La mostra es dividís en dos grups:

Grup A: integrat per 10 joves universitaris estudiants de 1r de psicopedagogia en edats compreses entre els 20 i els 30 anys. Dels quals 4 eren xics i 6 eren xiques.

Grup B: integrat per 10 persones majors de 55 a 65 anys que assisteixen a les classes de la Universitat per Majors de l'UJI, en l'especialitat d'humanitats. Dels quals 2 eren homes i 8 eren dones.

Instrument

L'instrument que vam utilitzar per a realitzar la investigació va ser el test de "Memoria Visual de Rostros". La fitxa tècnica de la prova es la següent:

Taula 1. Fitxa tècnica.

Fitxa tècnica.
Nom: MVR, "Memoria Visual de Rostros".
Autor: Nicolas Seisdedos.
Procedència: Dptº I+D de TEA. Edicions, S.A., Madrid.
Aplicació: individual i col·lectiva, adolescents i adults.
Durada: 4 minuts la presentació d'estímul i 4 minuts la prova efectiva.
Significació: capacitat per recordar representacions fisonòmiques de persones i dades associades a elles.
Tipificació: Barems en centils i puntuacions típiques en una mostra de la població general d'adults, independentment per cada sexe.

La intencionalitat de la prova es apreciar la memòria per a recordar rostres de persones, associats a petits detalls de la seua representació pictòrica i a les seues dades d'identificació (nom, cognoms, professió i lloc de treball). Per tant, el que es demana és atendre a diversos continguts específics dels estímuls presentats i fer una associació entre ells per a reforçar la memorització.

Es una prova realitzada per a mesurar la memòria a mitja termini ja que s'introdueix mascarees o elements distractors amb la finalitat d'augmentar el temps entre l'exposició als estímuls i la posterior recuperació dels continguts. En el nostre cas, com a element distractor vam utilitzar el càlcul mental d'una operació d'uns 7 elements numèrics. Vam anotar a la pissarra la següent operació:

$$4 + 2 + 3 - 6 + 9 - 1 + 8 =$$

Procediment

L'aplicació de la prova es va dur a terme en diversos moments, partint de la disponibilitat dels subjectes. D'una banda, vam passar la prova als subjectes de la universitat per a majors en el mateix lloc i en el mateix moment, aprofitant una aula lliure de la facultat. Es destacable que els subjectes es van mostrar col·laboratius en la realització de la prova, tot i que, en ocasions, alguns van parèixer desconfiats ja que no volien indicar la seua edat. D'altra banda, vam passar la prova als subjectes de la mostra de joves de forma més dispersa donat que va ser impossible reunir a tots a la mateixa hora.

V. Resultats

A continuació, presentem en la taula 2 les dades obtingudes pel que fa a la mostra de població jove on recollim la puntuació directa, centil i la desviació típica (S). Posteriorment, presentem la gràfica 1 on es pot observar la puntuació centil obtinguda per comparar més clarament els resultats entre els joves.

Taula 2. Mostra jove de 20 a 30 anys.

Sexe	P. directa	P. Centil	S ¹
Dona	12	60	55
Dona	16	95	83
Dona	9.34	30	40
Dona	12	60	55
Dona	9.3	30	40
Dona	13.3	75	63
Home	12	75	63
Home	5.67	10	24
Home	13.3	85	71
Home	13.3	85	71



Gràfica 1. Mostra de joves.

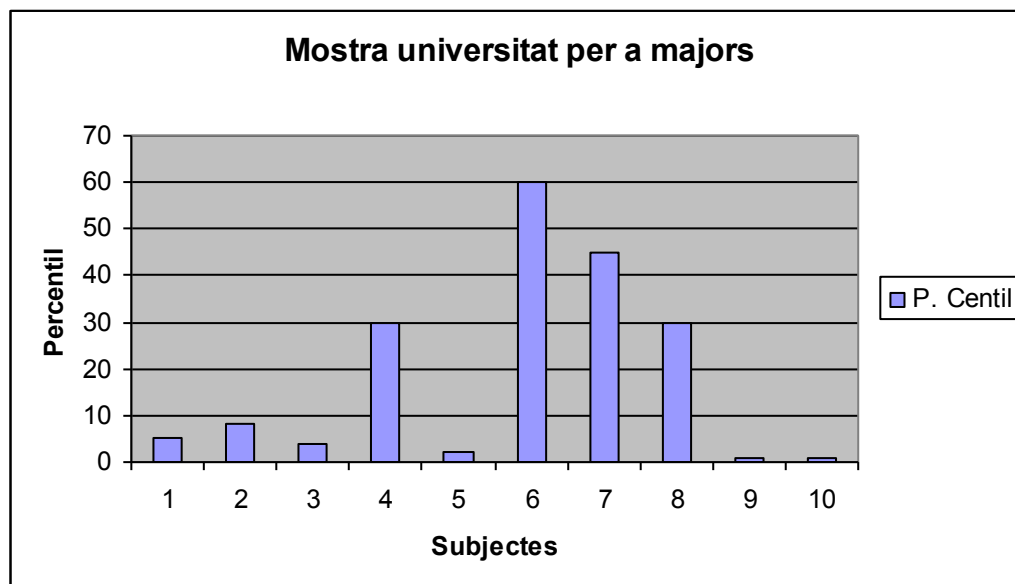
Seguidament, en la taula 3 presentem les dades obtingudes pel que fa a la mostra de població pertanyent a la universitat per a majors on recollim la puntuació directa, centil i la desviació típica (S). Posteriorment, presentem la gràfica 2 on es pot observar la puntuació centil obtinguda per comparar més clarament els resultats entre els subjectes de la universitat per a majors.

¹ S'ha agafat com a referència les puntuacions qualitatives S (Mitja 50, DT 20).

Taula 3. Mostra majors de 55 a 65 anys.



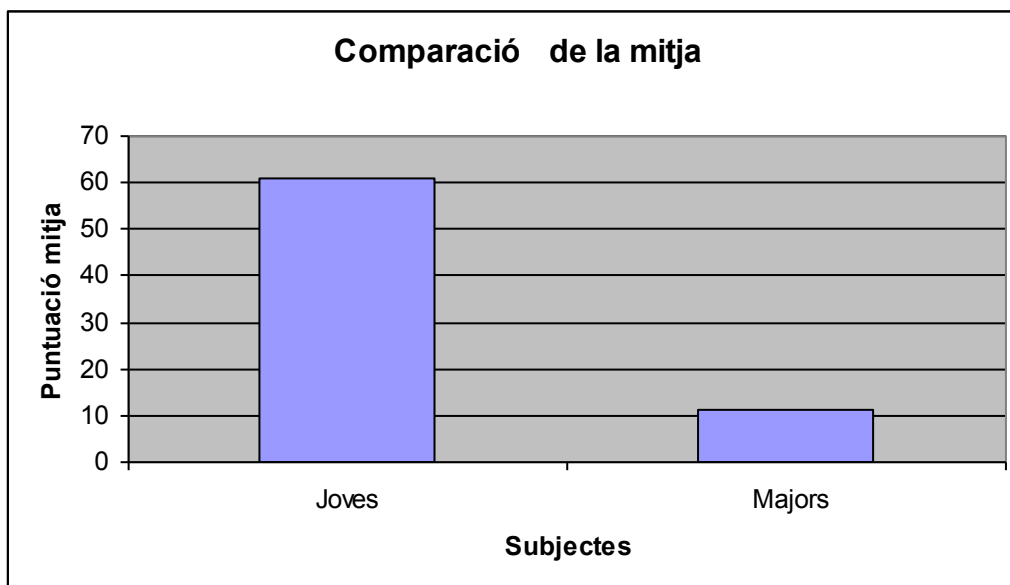
Sexe	P. directa	P. Centil	S ²
Dona	5	5	17
Dona	14.67	8	67
Dona	4.67	4	12
Dona	9.4	30	40
Dona	3	2	9
Dona	12	60	55
Dona	11	45	48
Dona	9	30	40
Home	1.7	1	3
Home	0.7	1	3



Gràfica 2. Mostra universitat per a majores.

La puntuació mitjana en la població de joves ha segut de 61.04. Mentre que, la puntuació mitjana en la població de la universitat per a majors ha segut de 11.18. Seguidament en la gràfica 3 podem veure la comparació entre les dos puntuacions.

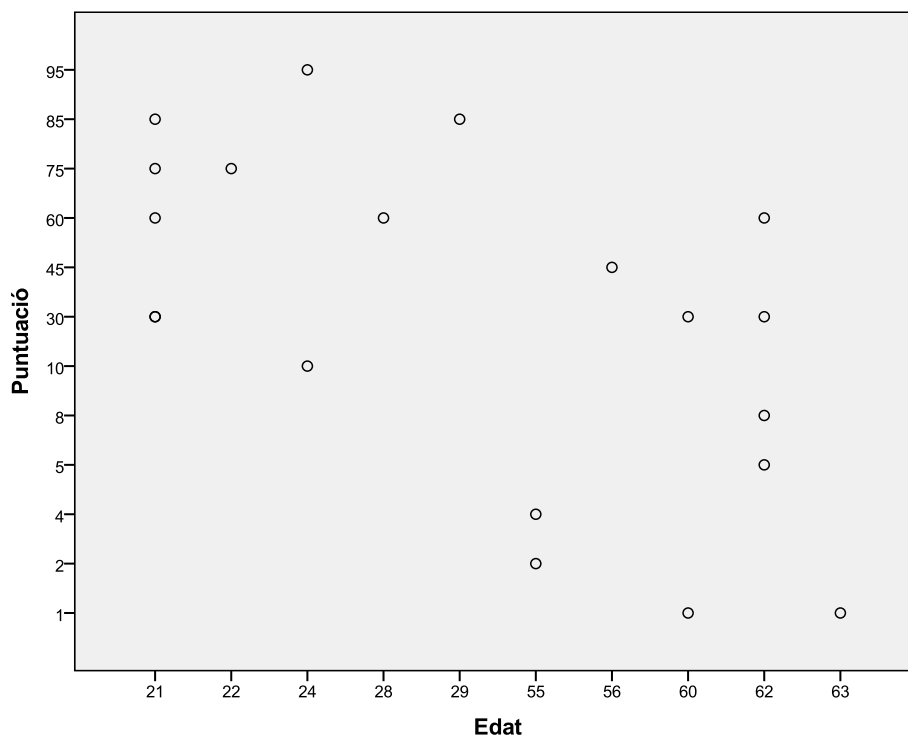
² S'ha agafat com a referència les puntuacions qualitatives S (Mitja 50, DT 20).



Gràfica 3. Comparació de la mitja entre joves i majors.

Tot seguit, passarem a analitzar la correlació. Els coeficients de correlació són estadístics que ens proporcionen informació numèrica en referència al grau de relació existent entre dos variables, en aquest cas, l'edat i la memòria. El fet que hi hagi correlació entre dos variables, no vol dir que hi haja una relació de causalitat entre dites variables. Únicament ens estan indicant que hi ha una covariació, una variació conjunta o simultània entre variables, però no necessàriament que una variable sigui causa de l'altra.

La correlació existent entre les variables edat i puntuació centil és de $-.531^{**}$, per tant les dos variables correlacionen significativament de forma negativa. La correlació es significativa al nivell 0.01 (bilateral). El fet que correlacionen de forma negativa indica que quan augmenta la variable edat disminueix la puntuació en la prova de memòria. En la gràfica 4 ho podem veure representat.



Gràfica 4. Correlació negativa entre memòria i edat.

VI. Discussió i conclusions

Quant a l'objectiu de la nostra investigació (comprovar si l'edat és un factor que influeix directament a la capacitat de memòria) hem pogut veure que l'edat sí que influeix en la capacitat memorística dels subjectes, vist que trobem diferències considerables entre ambdós grups de població.

Després d'analitzar les dades obtingudes, i tenint en compte el número reduït de la mostra de població, podem dir que la nostra hipòtesi (a mesura que augmenta l'edat, disminueix la memòria) es acceptada, ja que observem que les puntuacions mitjanes són més altes en la mostra de joves que en la mostra de la universitat per a majors.

Limitacions de l'estudi

La nostra hipòtesi no ha segut refusada, però pensem que la mostra de població ha sigut molt reduïda per poder generalitzar resultats ja que es tracta d'un estudi pilot per a una possible futura investigació amb una mostra més ampla. A més, encara que la prova pot ser col·lectiva, pensem que la millor forma d'administrar-la, seria per petits grups; ja que, així, s'eviten possibles distraccions. A més, el fet de que totes dues mostres siguin universitàries, ha afectat a les respostes, sobretot en el grup de majors, ja que es suposa que puntuarien millor. Açò es pot atribuir a que el seu nivell cognitiu pot ser superior a majors de la seva edat que no cursen ningun estudi universitari.

Futures línies d'investigació

Pensem que aquesta investigació podria tindre diverses vies per tal de continuar-la:

- Primerament, tal com ja hem citat, seria convenient fer un estudi amb una mostra de població més àmplia.
- Caldria destacar que seria interessant poder aplicar algun programa (estratègies memorístiques) per a treballar la memòria en ambdós grups, i veure així si els resultats després d'aquesta intervenció, s'han modificat, i per tant, si es pot millorar la puntuació en les proves de memòria.
- També seria interessant poder ampliar la investigació a més etapes de la vida de l'ésser humà, per exemple poder comparar l'evolució de la memòria des de la infantesa fins la tercera edat: infantesa, adolescència, adults, tercera edat.
- Un altra via d'investigació, seria descobrir el nivell d'influència de les emocions i dels processos motivacionals en la memòria.
- Es podria realitzar un estudi similar, però amb grups de mostra no universitària; és a dir, joves i majors sense estudis universitaris.

Així doncs, podem afirmar que tant en l'envelliment normal com en el patològic, la disfunció amnèsica és una alteració molt comú. Sens dubte, aquest fet afecta la qualitat de vida i a la capacitat de realitzar nous aprenentatges, així com al record d'informació valuosa. El deteriorament de la memòria associat amb l'edat és un fenomen normal en les persones d'edat més avançada, més que una etapa inicial d'una demència o altra malaltia. És important la detecció precoç dels trastorns de memòria per a poder prevenir i detectar possibles patologies senils.

VII. Bibliografia

ALONSO, J.I., ALONSO, A. I BALMORI, A. (2002): <<La Memoria Humana>>, en ALONSO, J.I., ALONSO, A. I BALMORI, A. (eds.): *Psicologia* (pp. 121-138). Mc Graw Hill, Madrid.

ATKINSON, R.C. & SHIFFRIN, R.M. (1968): <<Human memory: A proposed system and its control processes>>, in SPENCE, K.W.; SPENCE, J.T. (eds.): *The psychology of learning and motivation* (pp. 89–195). Academic Press, New York.

EBBINGHAUS, H. (1885): *Memory: A contribution to experimental psychology*. Dover, New York.

GARCÍA MEILAN, J.J. (2009): <<Procesos de memoria en el proceso de envejecimiento saludable>>, en GUERRERO, C., GÓMEZ, C., CARPI, A., PALMERO F.(Eds.): *Envejecimiento saludable y alteraciones*. Generalitat Valenciana, Valencia.

JAMES, W. (1989): *Principios de psicología*. Fondo de Cultura Económica, México.

- LÓPEZ, J.C. (1999): *El taller de la memòria*. Edicions Bromera, Valencia.
- PINAZO S. i SÁNCHEZ, M. (2005): *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Pearson Prentice Hall, Madrid.
- SEISDEDOS, N. (2002): *Memoria Visual de Rostros (MVR)*. TEA Ediciones, Madrid.
- TULVING, E. (1972): <<Episodic and semantic memory>>, in TULVING, E.; DONALDSON, W. (Eds.): *Organization of Memory* (pp. 381-402). Academic Press, New York.

Webgrafia

La Memoria Sensorial. Proyecto de Innovación Docente. Aula Virtual de Psicología. Recuperado el 16 de diciembre de 2014, de http://www.ugr.es/~aula_psi/LA_MEMORIA_SENSORIAL.htm

El rendimiento académico musical: el efecto de la creatividad, lateralidad e inteligencia musical.

Gustau Olcina Sempere
Universitat Jaume I
golcina@uji.es

César Carlos Ávila Rivera
Universitat Jaume I
avila@psb.uji.es

I. Resumen

466



El presente estudio tiene como principal objetivo conocer cómo influye la creatividad en el rendimiento académico en Música. De este objetivo principal se extraen los siguientes objetivos específicos: Analizar la relación existente entre la creatividad con la lateralidad cerebral por un lado, y con la inteligencia musical por el otro, y examinar la relación entre la creatividad, la lateralidad y los resultados académicos en música.

Para alcanzar estos objetivos se ha utilizado una metodología no experimental, ya que a los alumnos no se les ha aplicado ningún tratamiento antes de recabar los datos.

Los resultados revelan que la creatividad, la lateralidad y la inteligencia musical se asocian positivamente con el rendimiento musical, pero esta relación no es estadísticamente significativa.

Este trabajo concluye que la creatividad, la lateralidad y la inteligencia musical no son factores que expliquen el rendimiento académico musical, lo que implica que se tiene que seguir investigando para poder conocer qué factores determinan el rendimiento académico musical.

Palabras clave: Creatividad, dominancia lateral, inteligencia musical, rendimiento académico en Música.

II. Introducción

El conocimiento de la creatividad en el ámbito educativo, laboral y social ha sido y es una fuente de estudio e interés para la sociedad en la que vivimos, de forma que éste fomenta la necesidad de estudiar dicho aspecto con la finalidad de poder establecer unas líneas de actuación que contribuyan a su desarrollo e interés tanto desde el punto de vista individual como grupal.

El interés por conocer la influencia de la creatividad en la educación debe proporcionar unas herramientas útiles para el desarrollo de ésta en el aula, de manera que ayudemos a nuestros alumnos a aprender de manera creativa, y que su aprendizaje en los diferentes ámbitos educativos contribuya a desarrollar en sus diferentes contextos sociales un espíritu donde la motivación les conduzca a luchar contra la rutina y el aburrimiento, entre otros, y les anime a sumergirse en el mundo de lo desconocido. Con ello, se pretende contribuir a mejorar el desarrollo de la personalidad de los alumnos.

Así pues, el objetivo principal de este estudio es analizar la relación existente entre la creatividad de los alumnos de 3º curso de Educación Primaria y el rendimiento académico que obtienen en música; más concretamente se quiere estudiar si la creatividad predice el rendimiento académico. De este objetivo principal se extraen los siguientes objetivos específicos: Analizar la relación existente entre la creatividad con la lateralidad cerebral por un lado, y con la inteligencia musical por el otro, y

examinar la relación entre la creatividad, la lateralidad y los resultados académicos en música.

El interés que motiva el estudio de la relación entre la creatividad y el rendimiento académico en Música se justifica por la necesidad de conocer si debemos fomentar la creatividad de los alumnos para obtener mejores resultados en Música.

Teniendo en cuenta las consideraciones realizadas, es necesario conocer si existen dichas relaciones entre creatividad y resultados académicos, para después poder desarrollar programas que contribuyan a promover la creatividad tanto en el ámbito educativo como social, de manera que el fomento de la creatividad ayude a desarrollar una nueva forma de actuar en los distintos entornos sociales.

III. Objetivos

El presente estudio empírico plantea como principal objetivo analizar la relación existente entre la creatividad, la lateralidad, y la inteligencia musical de los alumnos de 3º de Educación Primaria con el rendimiento académico que obtienen en música. Concretamente, se quiere estudiar si la creatividad y la lateralidad predicen el rendimiento académico musical.

El objetivo general se divide en dos objetivos específicos. El primero de ellos relaciona, por una parte, la creatividad con la lateralidad, y por otra, la creatividad con la inteligencia musical, mientras que el segundo se centra en conocer la relación entre la creatividad y la lateralidad con los resultados académicos.

Respecto a la relación de la creatividad con la lateralidad y con la inteligencia musical, se trata de analizar la relación existente entre la creatividad con la lateralidad cerebral por un lado, y con la inteligencia musical, por otro.

Respecto a la relación de la creatividad y la lateralidad con los resultados académicos en música, se trata de examinar la relación existente entre la creatividad, la lateralidad y los resultados académicos en música.

En orden a alcanzar el primer objetivo de este estudio, se formula la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1: Existe una relación directa y positiva entre la creatividad, la lateralidad manual izquierda, y la inteligencia musical.

Con la finalidad de obtener el segundo objetivo, se formulan las dos hipótesis siguientes:

Hipótesis 2: Los alumnos con mayor puntuación en creatividad y una lateralidad manual izquierda, obtendrán mejores resultados académicos

Hipótesis 3 : El tipo de lateralidad y la creatividad conjuntamente van a predecir el nivel de los resultados académicos.

IV. Material y método

468



Como hemos descrito en los apartados anteriores, dicha investigación nos conduce a llevar a cabo una metodología no experimental, o conocida también con el nombre de “ex-post facto”, es decir, aquella en la que el investigador recoge los datos después de haber sucedido los hechos y trata de extraer las posibles relaciones entre ellos e incluso la capacidad predictiva (que no casualidad) de una variables sobre otras.

Para realizar este estudio de investigación, se utiliza la metodología cuantitativa siendo ésta de tipo descriptivo-relacional, ya que los datos recogidos nos describen los aspectos relacionados con la creatividad, la lateralidad y el rendimiento académico y se trata de poner en relación dichos datos.

Esta investigación se caracteriza por la ausencia de control del investigador sobre las variables independientes, debido a que dichas variables (creatividad, lateralidad y rendimiento académico en Música), no han sido manipuladas por el investigador antes de recoger los resultados, así como también por la rigurosidad y sistematicidad en el proceso de investigación.

Para llevar a cabo la recogida de los datos, ésta se realiza en un único momento dentro del propio centro educativo, a fin de evitar variables extrañas que pudieran afectar a las respuestas dadas por los sujetos (efecto de aprendizaje sobre el tema, eventos personales que pudieran afectar a la concentración o respuestas de los sujetos, etc.).

La aplicación de las diferentes pruebas se realizará a primera hora de la mañana, con la intención de evitar la fatiga acumulada durante el día. También se ha realizado este control de las variables extrañas que puedan afectar al estudio o control de amenazas a la validez de resultados indicados, con la intención de controlar la varianza sistemática o secundaria.

En esta investigación hablamos de un diseño de “ciego único”, el cual tiene la finalidad de no revelar a los alumnos el propósito de la investigación, para que los alumnos no tiendan a confirmar o rechazar las hipótesis planteadas en la investigación (control del efecto de deseabilidad social).

Además, se ha minimizado la varianza de error, eligiendo a grupos homogéneos de alumnos, ya que todos los alumnos pertenecían al mismo nivel académico, eran de la misma edad, y tenían el mismo nivel de rendimiento académico en cada uno de los grupos.

Así pues, por todo lo dicho anteriormente, nuestro diseño se define como un diseño ex post facto, correlacional y de corte transversal.

4.1.- Población y muestra

La muestra que vamos a utilizar en este estudio está formada por niños y niñas de 3º de educación primaria. Concretamente, por dos grupos de 30 alumnos cada uno, los cuales han sido clasificados en función del rendimiento en la asignatura de Música, obteniendo un grupo de alto rendimiento y otro de bajo rendimiento. Para ello, se han tenido en cuenta las calificaciones de música del tercer trimestre del presente curso escolar.

El colegio donde se ha llevado a cabo el estudio está situado en el extrarradio de una gran ciudad con un entorno socio-económico y cultural bajo, debido a los diferentes fenómenos migratorios que se han sucedido en la zona objeto de estudio. El principal motor económico de la zona en la que está ubicado el colegio son las pequeñas empresas de autónomos y los trabajos poco cualificados.

En la tabla 1 que se presenta a continuación ofrecemos los estadísticos descriptivos de la muestra objeto de este estudio.

Tabla 1. Análisis descriptivo de la muestra

Panel A. Variables continuas

Variables	N	Media	Mediana	Desv Típica	Percentil 25	Percentil 75
EDAD	60	8.570	9.000	0.500	8.000	9.000
REND_ACD_MUS	60	6.550	6.000	1.443	6.000	7.000
CREATIVIDAD	60	11.370	10.000	4.769	8.000	14.750
INT_MUSI	60	4.030	4.000	1.057	3.000	5.000

Panel B. Variables dicotómicas

Variables	0	% (0)	1	% (1)
SEXO	33	55%	27	45%
LATER	4	7%	56	93%

EDAD recoge los años que tienen los alumnos y alumnas que participan en la muestra del estudio.

REND_ACD_MUS es el rendimiento académico en música que han obtenido los alumnos en el tercer trimestre de este curso lectivo, medido mediante la nota obtenida en el tercer trimestre que puede oscilar entre 0 y 10.

CREATIVIDAD es la variable que muestra la creatividad, medida mediante el test de inteligencia creativa (CREA). El valor de esta variable resulta de la suma de un total de

20 preguntas que podían plantear los/as alumnos/as en función de la visualización de una imagen.

INT_MUSI es la variable que refleja la inteligencia musical, medida mediante el test de inteligencia musical de las inteligencias múltiples de

Gardner (1983). Concretamente, se plantearon un total de 5 preguntas de índole musical y el total de síes acumulados daba lugar al resultado final de esta variable

SEXO es una variable dicotómica que tomará el valor 1 si el individuo de la muestra es un niño y 0, si es una niña.

LATER es la variable que expresa la lateralidad, medida mediante el test de dominancia lateral de Harris (1993). Concretamente, si la dominancia lateral es diestra la variable toma el valor 1 y si es zurda toma el valor 0.

Tal y como se puede apreciar en la tabla 1, el total de miembros que forman la muestra de este estudio es de 60, de los cuales un 45% son niños y un 55% son niñas. Así pues, podemos concluir que la muestra está equilibrada en cuanto a la participación femenina y masculina. Por otra parte, también puede observarse en la tabla 1 que la edad media de los/as alumnos/as es 8.5 años y el rendimiento medio académico musical (REND_ACD_MUS) es 6.55, por lo que podemos concluir que los/as alumnos/as de la muestra obtienen un bien alto en rendimiento académico musical. Con respecto a la lateralidad, también podemos apreciar que el 93% de los individuos de la muestra tienen una lateralidad diestra, mientras que el 7% restante tienen una lateralidad zurda. Ello implica que en la gran mayoría de los miembros de la muestra predomina la dominancia lateral diestra y por tanto, utilizan para sus actividades académicas y cotidianas el ojo, el oído, la mano y el pie derecho. Si nos centramos en la creatividad, en la tabla 1 se puede apreciar que los/as alumnos/as de la muestra obtienen una puntuación de 11.37 en creatividad, lo que implica que, en media, estos/as alumnos/as han planteado más de la mitad de las preguntas que se les permitía, de un total de 20. Por tanto, podemos destacar que la creatividad de los/as alumnos/as de la muestra es media, a tenor de los resultados obtenidos. Finalmente, en lo referente a la variable inteligencia musical (INT_MUSI), los datos arrojan un valor medio de 4.03, revelando que los/as alumnos/as de la muestra presentan una elevada inteligencia musical, ya que de 5 preguntas planteadas en el test, respondieron afirmativamente, en media, a 4.03 preguntas.

4.2.- Instrumentos de medida.

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizan los siguientes instrumentos de medida para la obtención de los datos:

Para conocer la **variable de creatividad** se emplea el cuestionario de Inteligencia Creativa (CREA) de los autores Corbalán et al. (2003).

El cuestionario de Inteligencia Creativa (CREA), consiste en realizar preguntas breves sobre la ilustración que se les presenta a los alumnos, pudiendo realizar hasta un máximo de 20 preguntas. Los niños se agrupan en dos grupos de 30 alumnos y se realiza la prueba de manera escrita. Está destinada para alumnos de 9 años, disponiendo de quince minutos para realizarla.

En relación a la fiabilidad y validez de dicho test, se ha utilizado dos tipos de formatos, uno para adolescentes y otro para adultos, de manera que una vez analizados los resultados, se obtiene una fiabilidad del test del 0'875. Dicho dato, nos indica que el instrumento de medida de la creatividad se ajusta a los estándares actuales, y pone de manifiesto que la prueba mide con estabilidad y confianza la variable de la creatividad.

Para conocer **la variable de lateralidad**, se utiliza el test de dominancia lateral de Harris (1993).

El test de dominancia lateral de Harris, consiste en una serie de test de dominancia lateral, donde las puntuaciones obtenidas indican una mayor o menor preponderancia del dominio lateral. La prueba se realiza de manera individual a cada alumno, con una duración de 5 minutos para cada alumno.

Dicho test nos ofrece unas tareas que nos ayudan a conseguir los objetivos planteados en esta investigación. Además, el test se ha comparado con otros instrumentos de medida de las mismas características, obteniendo unos resultados favorables en cuanto su validez, permitiendo también su puesta en práctica, el poder establecer diferencias entre grupos ya formados.

Para conocer **la variable de Inteligencia musical**, se utiliza el cuestionario de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983).

El test para medir la inteligencia musical consta de cinco preguntas relacionadas con la música, del test de las inteligencias múltiples de Gardner. Los niños se agrupan en dos grupos de 30 alumnos y se realiza la prueba de manera escrita. Está destinada para alumnos de 9 años, y el tiempo para realizarla es de diez minutos.

Las investigaciones realizadas sobre la fiabilidad y validez del test de las inteligencias múltiples de Gardner, nos demuestran que el análisis factorial reproduce de manera clara la estructura de las inteligencias múltiples.

Para conocer **la variable de rendimiento académico en Música**, se utiliza la nota media obtenida en la asignatura de música durante el tercer trimestre del curso académico en el que se realiza la prueba.

La nota obtenida es el resultado de la evaluación continua en dicha asignatura, y se escoge ésta por ser la calificación más cercana a la fecha en que se mide con el resto de instrumentos de medida, como por ser aquella en la cual se refleja el grado de consecución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación planteados en dicho curso académico.

V. Resultados

A continuación presentamos los resultados para poder contrastar empíricamente las hipótesis planteadas. Para la primera hipótesis planteada ofrecemos los coeficientes de correlación de Pearson entre variables, para conocer la correlación entre las variables estudiadas, así como un análisis univariante de diferencia de medias, con la finalidad de

analizar si hay diferencias estadísticamente significativas entre la diferencia de medias que presentan las variables analizadas.

Para la segunda hipótesis del estudio, ofrecemos dos análisis univariante de diferencia de medias para conocer la significatividad que presentan las variables estudiadas. Para contrastar la tercera hipótesis planteada, con la que se pretende conocer la capacidad predictiva de la lateralidad y la creatividad conjuntamente sobre el rendimiento académico, presentamos los resultados de la regresión lineal, del R cuadrado y de la técnica ANOVA.

En la tabla 2 presentamos los coeficientes de correlación de Pearson para contrastar empíricamente si existe una relación directa y positiva entre creatividad e inteligencia musical, tal y como se ha planteado en la hipótesis primera.

Tabla 2. Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables de creatividad e inteligencia musical

	CREATIVIDAD N (p)	INT_MUSI N (p)
CREATIVIDAD	1 60	0.253 60 (0.051)
INT_MUSI	0.253 60 (0.051)	1 60

CREATIVIDAD es la variable que muestra la creatividad, medida mediante el test de inteligencia creativa (CREA). El valor de esta variable resulta de la suma de un total de 20 preguntas que podían plantear los/as alumnos/as en función de la visualización de una imagen.

INT_MUSI es la variable que refleja la inteligencia musical, medida mediante el test de inteligencia musical de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). Concretamente, se plantearon un total de 5 preguntas de índole musical y el total de síes acumulados daba lugar al resultado final de esta variable.

N nos indica el número de alumnos que forman la muestra.

(p)= p-value

Así como puede apreciarse en la tabla 2, existe una correlación positiva (0.253) y directa entre la variable creatividad e inteligencia musical, y por tanto, este resultado sugiere que a mayor inteligencia musical, mayor es también la creatividad del alumno. Ahora bien, esta correlación no es estadísticamente significativa (0.051), ya que el p-value es ligeramente $>.05$.

En la tabla 3 presentamos las diferencias de medias que se ponen de manifiesto para las variables creatividad e inteligencia musical en base a la lateralidad manual izquierda. Para ello se han creado dos grupos: uno formado por aquellos/as alumnas/os que presentan una lateralidad diestra y otro formado por aquellos/as alumnos/as que presentan una lateralidad zurda, con el propósito de conocer si los alumnos más creativos y con más inteligencia musical presentan lateralidad zurda o diestra.

Tabla 3. Diferencia de medias para las variables creatividad e inteligencia musical en base a la lateralidad

Variable	LATER_DI (N=56) Media (DT)	LATER_ZUR (N=4) Media (DT)	Diferencia de medias	Test univariante
CREATIVIDAD	11.45 (4.678)	10.25 (6.652)	1.2	t=0.482 p=0.632
INT_MUSI	4 (1.062)	4.5 (1.000)	-0.5	t=-0.913 p = 0.365

LATER_DI es la lateralidad diestra.

LATER_ZUR es la lateralidad zurda.

CREATIVIDAD es la variable que muestra la creatividad, medida mediante el test de inteligencia creativa (CREA). El valor de esta variable resulta de la suma de un total de 20 preguntas que podían plantear los/as alumnos/as en función de la visualización de una imagen.

INT_MUSI es la variable que refleja la inteligencia musical, medida mediante el test de inteligencia musical de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). Concretamente, se plantearon un total de 5 preguntas de índole musical y el total de síes acumulados daba lugar al resultado final de esta variable.

N nos indica el número de alumnos que forman la muestra.

(p)= p-value.

De los resultados de la tabla 3 se desprende que la diferencia de medias para la variable creatividad es positiva (1.2), pero no es estadísticamente significativa, ya que el p-value es 0.632, valor que está muy por encima de .05. Así pues, estos resultados sugieren que los alumnos con lateralidad diestra, en media, son más creativos que los alumnos con lateralidad zurda. Con respecto a la variable inteligencia musical (INT_MUSI), también se puede observar que la diferencia de medias entre alumnos con lateralidad diestra (4) y alumnos con lateralidad zurda (4.5) es negativa (-0.5), aunque tampoco es estadísticamente significativa, al arrojar el p-value un valor de 0.365, superior a .05. Por tanto, en este caso los resultados sugieren que los alumnos con lateralidad diestra, en media, tienen una inteligencia musical ligeramente inferior que los alumnos con lateralidad zurda.

En la tabla 4 presentamos las diferencias de medias que se ponen de manifiesto para la variable creatividad en base al rendimiento académico musical. Para ello se han creado dos grupos: uno formado por aquellos/as alumnas/os que presentan un rendimiento académico alto (REND_ACD_ALTO) y un rendimiento académico bajo (REND_ACD_BAJO), con el propósito de conocer si los alumnos con una mayor puntuación en creatividad obtienen mejores resultados académicos.

Tabla 4. Diferencia de medias para la variable creatividad en base al rendimiento académico

Variable	REND_ACD_ALTO (N=24) Media (DT)	REND_ACD_BAJO (N=36) Media (DT)	Diferencia de medias	Test univariante
CREATIVIDAD	12.38 (4.771)	10.69 (4.714)	1.69	t=-1.346 p=0.183

CREATIVIDAD es la variable que muestra la creatividad, medida mediante el test de inteligencia creativa (CREA). El valor de esta variable resulta de la suma de un total de 20 preguntas que podían plantear los/as alumnos/as en función de la visualización de una imagen.

REND_ACD es el rendimiento académico en música que han obtenido los alumnos en el tercer trimestre de este curso lectivo, medido mediante la nota obtenida en el tercer trimestre que puede oscilar entre 0 y 10. Esta variable se ha diferenciado entre rendimiento académico alto y bajo, y se entiende que obtienen un rendimiento académico bajo si oscila entre 0 y 6.99 y un rendimiento académico alto entre 7 y 10.

N nos indica el número de alumnos que forman la muestra.

(p)= p-value.

De los resultados de la tabla 4 se aprecia que la diferencia de medias para la variable creatividad es positiva (1.69), pero no es estadísticamente significativa, ya que el p-value es 0.183, valor que está por encima de .05. Por tanto, tenemos que rechazar la primera parte de la segunda hipótesis. Así pues, los resultados sugieren que los alumnos con mayor rendimiento académico, obtienen una mayor puntuación en creatividad, ya que la creatividad media es 12.38 en comparación con la media que obtienen los alumnos con rendimiento académico bajo que asciende a 10.69.

En la tabla 5 presentamos las diferencias de medias que se pone de manifiesto para la variable rendimiento académico musical (REND_ACD) en base a la lateralidad manual izquierda. Para ello se han creado dos grupos: uno formado por aquellos/as alumnas/os que presentan una lateralidad diestra y otro por aquellos que presentan una lateralidad zurda. Con ello se pretende valorar si los alumnos con una lateralidad manual izquierda obtienen mejores resultados académicos.

Tabla 5. Diferencia de medias para la variable rendimiento académico en base a la lateralidad manual izquierda

Variable	LATER_DI (N=56) Media (DT)	LATER_ZUR (N=4) Media (DT)	Diferencia de medias	Test univariante
REND_ACD	6.48 (1.307)	7.50 (2.887)	-1.02	t=-0.700 p=0.533

LATER_DI es la lateralidad diestra.

LATER_ZUR es la lateralidad zurda.

REND_ACD es el rendimiento académico en música que han obtenido los alumnos en el tercer trimestre de este curso lectivo, medido mediante la nota obtenida en el tercer trimestre que puede oscilar entre 0 y 10.

N nos indica el número de alumnos que forman la muestra.

(p)= p-value.

Del análisis de la tabla 5, se puede observar que la diferencia de medias para la variable rendimiento académico musical en función de si el alumno es diestro o zurdo es negativa (-1.02), pero no es estadísticamente significativa, dado que el p-value es 0.533, valor que se sitúa por encima de .05. La segunda parte de la segunda hipótesis también se tiene que rechazar y a tenor de los resultados, se puede sugerir que los alumnos con lateralidad diestra obtienen un resultado académico musical medio (6.48) inferior que el que obtienen los alumnos con lateralidad zurda(7.50).

La tabla 6, muestra los resultados obtenidos para la regresión lineal, que nos permitirá contrastar empíricamente la tercera hipótesis, en la que se plantea que el tipo de lateralidad y creatividad conjuntamente predicen los resultados académicos musicales.

Tabla 6. Resultado de la regresión lineal

Variable	Modelo	
	REND_ACAD	
	β	t (p)
Constante	6.906	8.500*** (0.000)
LATER	-1.087	-1.479 (0.145)
CREATIVIDAD	.058	1.495 (0.141)
R ²	6.8%	
F (p)	2.080 (0.000)***	

*** Significatividad al 1%



REND_ACD es el rendimiento académico en música que han obtenido los alumnos en el tercer trimestre de este curso lectivo, medido mediante la nota obtenida en el tercer trimestre que puede oscilar entre 0 y 10.

LATER es la variable que expresa la lateralidad, medida mediante el test de dominancia lateral de Harris (1993). Concretamente, si la dominancia lateral es diestra la variable toma el valor 1 y si es zurda toma el valor 0.

CREATIVIDAD es la variable que muestra la creatividad, medida mediante el test de inteligencia creativa (CREA). El valor de esta variable resulta de la suma de un total de 20 preguntas que podían plantear los/as alumnos/as en función de la visualización de una imagen.

(p)= p value.

El modelo analiza la capacidad predictiva de la lateralidad y la creatividad sobre el rendimiento académico. Así pues, vamos a estudiar si la lateralidad y creatividad conjuntamente influyen en el rendimiento académico musical del alumno. Si observamos los resultados del modelo que arroja la tabla 6, se puede apreciar que el R² es un 6.8%, indicando que un 6.8% de la varianza en rendimiento académico musical es explicada por la lateralidad y creatividad, mientras que el 93.2% restante es explicado por otros factores diferentes a la lateralidad y creatividad. Por otra parte, se observa que el modelo es estadísticamente significativo al 1% (F=2.080; p<0.000). Por otra parte, se observa que la variable lateralidad (LATER) arroja un signo negativo ($\beta = -1.087$), pero no es estadísticamente significativa (p>0.05). Así pues, a tenor de este resultado podemos concluir que la lateralidad no parece predecir el rendimiento académico musical. Ahora bien, aunque este resultado no es estadísticamente significativo, sugiere que la lateralidad diestra repercute negativamente en el rendimiento académico musical, en línea con lo revelado previamente para la segunda parte de la segunda hipótesis, donde concluíamos que los alumnos con lateralidad diestra obtenían, en media, un resultado

académico musical inferior que los alumnos con lateralidad zurda. Por otra parte, la variable creatividad presenta un signo positivo ($\beta=.058$), pero tampoco es estadísticamente significativa ($p>0.05$). Por lo tanto, tenemos que llegar a la conclusión que la creatividad tampoco influye en el rendimiento académico musical, tal y como habíamos predicho. Este resultado, aunque no significativo, también está en línea con lo revelado en la primera parte de la segunda hipótesis, donde se sugería que los alumnos con mayor creatividad obtienen un mayor rendimiento académico musical. Así pues, en base a estos resultados tampoco podemos aceptar la tercera hipótesis, y por consiguiente, tenemos que concluir que la lateralidad y la creatividad no influyen en el rendimiento académico musical.

VI. Discusión y Conclusiones

La motivación intrínseca que se propone en esta investigación, principalmente por los profesionales e investigadores de la comunidad educativa, es conocer qué aspectos pueden intervenir en la mejora del rendimiento académico en música. Por ello, el objetivo principal de este trabajo es estudiar la relación entre la creatividad y el rendimiento académico musical. De este objetivo principal, se derivan dos objetivos específicos: estudiar la relación existente entre la creatividad con la lateralidad cerebral por un lado, y con la inteligencia musical por el otro, y examinar la relación entre la creatividad, la lateralidad y los resultados académicos en música. Para alcanzar estos objetivos concretos, se han planteado tres hipótesis. En la primera se predice que hay una relación directa y positiva entre la creatividad, la lateralidad manual izquierda, y la inteligencia musical, en la segunda hipótesis se plantea que los alumnos con mejores resultados académicos, obtendrán una mayor puntuación en creatividad y una lateralidad manual izquierda y en la tercera y última hipótesis, proponemos que el tipo de lateralidad y la creatividad conjuntamente van a predecir el nivel de resultados académicos. Este contribuye a proporcionar información sobre qué características neuropsicológicas, personales y formativas de los/as alumnos/as pueden influir en el rendimiento académico musical.

Los resultados de este trabajo nos llevan a rechazar las tres hipótesis planteadas, ya que ninguno de ellos han resultado ser estadísticamente significativos. Así pues, podemos concluir que la creatividad no explica ni la lateralidad cerebral ni la inteligencia musical así como tampoco el rendimiento académico musical. Igualmente, también se puede confirmar que los alumnos con mejores resultados académicos en música no obtienen ni mayor puntuación en creatividad ni en lateralidad manual izquierda. Finalmente, se concluye la escasa, por no decir casi nula, capacidad predictiva que tiene la lateralidad sobre el grado de creatividad y sobre el nivel de rendimiento académico musical.

Los resultados de este estudio tienen implicaciones académicas y educativas. Centrándonos en las implicaciones académicas, los resultados

de este trabajo revelan que es necesario seguir investigando qué otros factores, diferentes de la creatividad y la lateralidad e inteligencia musical, influyen en el rendimiento académico musical. Algunos de estos factores podrían ser la psicomotricidad y la inteligencia, entre otros. Asimismo, y a tenor de los resultados obtenidos, también es necesario seguir estudiando otros factores diferentes a la creatividad, que podrían repercutir en la lateralidad cerebral y en la inteligencia musical. Además, se deberían estudiar la creatividad, la lateralidad y la inteligencia musical en alumnos de diferentes niveles educativos, desde la educación infantil hasta la educación secundaria, con el propósito de poner de manifiesto que resultados arroja. Finalmente, se debería considerar también la utilización de diferentes test para la medición de las variables así como el tipo de agrupamiento que realizamos, es decir, utilizar metodologías diferentes a las empleadas en este trabajo.

Las implicaciones a nivel educativo serían realizar una evaluación, después de la aplicación del programa de intervención, con la intención de conocer la funcionalidad y fiabilidad de dicho programa, así como para mejorar su contenido y desarrollo de dicho programa de intervención.

Este trabajo presenta algunas limitaciones. En primer lugar, nos gustaría destacar que la muestra utilizada en este estudio ha sido de un total de 60 alumnos/as de un colegio de educación primaria. Probablemente, con una muestra más grande de alumnos, los resultados revelados podrían haber sido diferentes. En segundo lugar, hay que indicar que el tiempo facilitado por el colegio donde se llevó a cabo el estudio fue limitado, y por tanto, los resultados se han visto condicionado por ello. Finalmente, señalar que no hemos estudiado todos los factores que podrían explicar el rendimiento académico musical.

VII. Bibliografía

ALBERDI, A., ALSINA, M., ALSINA, P., ARRIAGA, C., FLORES, S., GIRÁLDEZ, A., IBARRETXE, G., LOIZAGA, M., RAMÍREZ de LOAYSA, A. (2010). *Música: Complementos de formación disciplinar. Formación del profesorado*. Barcelona: Grao.

BANICH, M. (1993). *The neural bases of mental function*. New York. Alexandria.

COSTA, A. L. (Ed.). (1991). *Developing minds*. Vol.1. Washington: ASCD.

DAVIDOV, V.V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.

FERRANTI, D., PERRY, G.E., GILL, I., GUASCH, J.L., MANOLEY, W.F., SANCHEZ-PARAMO, C., SCHADY, N. (2003). *Closing the gap in Education and technology*. Whashington: World Bank Latin American and Caribbean Studies

FERRÁNDIZ, G., PRIETO, M^a. D., BALLESTER, P. y BERMEJO, M^a. R. (2004). Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales. *Psicotema*, 16 (1).

FERRE, J., y IRABAU, E. (2002). *El desarrollo neurofuncional del niño y sus trastornos*. Madrid: Lebón.

FERRÉ, J. CASAPRIMA, V. CATALÁN, J. y MOMBIELA, J. V. (2000). *El desarrollo de la lateralidad infantil. Niño diestro- niño zurdo*. Barcelona: Lebón.

FERREIRO, R. (1995). *Educación para el talento*. Guadalajara: SEP Jalisco.

FERREIRO, R. (1999). *A successful program in bilingual Education: ELI method. Executive report*.

FERREIRO, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Una nueva forma de enseñar y aprender: el constructivismo social*. México: Trillas.

FERREIRO, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. *Revista Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en Educación*, 10 (2).

FELDHUSEN, J.F., y TREFFINGER, D.J. (1976). Design and evaluation of a workshop on creativity and problem solving for teachers. *Journal of Creative Behavior*, 10, 12-14.

FRANCISCO, J., y RODRÍGUEZ, M. (2011). Contributions of neuroscience to the Understanding of Human creativity. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (2), 45-54.

GASER, Ch., y SCHLAUG, G. (2003). Brain Structures differ Between Musicians And Non-Musicians. *The Journal of Neuroscience*, 23 (27): 9240-9245.

LÓPEZ, O., y NAVARRO, J. (2010). Creatividad e inteligencia: Un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 283-296

MARÍN, R. (1998). *Creatividad y reforma educativa*. Universidad de Santiago de Compostela.

MARTÍN, M.P. (2012). *Apuntes de la asignatura de lateralidad*. Rioja: UNIR.

NAVARRO, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en Educación*, 1 (2).

OECD. (1998). *Education at a glance. OECD Indicators*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

PRENSKY, M. (2010). *Teaching digital natives. Partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

PORTELLANO, J.A. (1992). *Introducción al estudio de las asimetrías cerebrales*. Colección Neurociencia. Madrid: Editorial CEPE.

PEÑA, J. (2007). *Neuropsicología de la conducta y Neuropsicología*. Madrid: Editorial Medica Panamericana.

RUIZ, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Serie de Ciencias Sociales, Vol.15.

SERRA, J. (2012). *Introducción a la creatividad*. Dialnet OAI Boletín de Información. Nº. 325, (87-104)

SÁNCHEZ, S., y EPELDE A. (2013). Análisis del tratamiento educativo de la creatividad por medio de la música en aulas de educación primaria con amplia diversidad étnica y cultural. *European Scientific Journal*, 34 (9).

SHELLENBERG, E.G. (2004). *Music and cognitive Abilities*. *American Psychological Society*, 14, (2).

TAPSCOTT, D., y WILLIAMS, A, D. (2006). *Wikinomics. La nueva economía de las multitudes inteligentes*. Barcelona: Paidós.

TORRANCE, E. P. (1960). Explorations in creative talent. *Education Leadership*, 20, 7-10.

Intervenció en Teoria de la Ment d'Alt Nivell. Més enllà de "Sally i Anne" Anàlisi d'un cas

Irene Garcia Molina
al106890@uji.es

Rosa Ana Clemente Estevan
clemente@uji.es

Clara Andrés Roqueta
candres@uji.es

I. Resum

482



Les habilitats mentalistes s'adquireixen de forma progressiva; així doncs, existeixen diferents nivells dintre de la Teoria de la Ment (ToM), diferents esglaons per a assolir l'adequada lectura de la ment aliena. Però, no s'hi troba gran varietat en la intervenció amb tasques de nivell alt. És per açò que, l'objectiu principal d'aquest treball és esbossar unes pinzellades del que vindrà a ser un llibre més ampli d'activitats d'intervenció en les habilitats requerides per resoldre tasques de ToM d'Alt Nivell, com ara: ironies, ficades de pota i històries morals. Pensades aquestes perquè les resolguin nens i nenes d'entre 8 i 15 anys, no tan sols dintre del Trastorn de l'Espectre Autista de gravetat lleu o moderada, sinó també per a aquells que vulguin realitzar un entrenament en llenguatge de referència mental d'alt nivell, com ara nens amb retard de llenguatge, hipoacusia, o problemes pragmàtics, com ara el nou diagnòstic de: social (pragmatic) communication disorder (SCD) al DSM-5.

Les històries han sigut administrades a una nena de 6 anys sense cap problemàtica en cap àrea del llenguatge (forma, contingut, ús). Les seves respostes van ser anotades i gravades, i es presenten a continuació per tal de donar validesa a un projecte futur necessari en aquest àmbit.

Els resultats mostren que l'enteniment de totes les tasques ha sigut bo i que per tant, el present material ha passat una primera fase per tal de que en un temps pugui utilitzar-se per a la intervenció d'aquells nens i nenes que així ho necessitin.

Paraules clau: teoria de la ment, alt nivell, faux pas, històries morals, ironia, habilitats mentalistes.

II. Introducció

Existeixen pocs treballs amb tasques complexes que contemplin habilitats mentalistes de 3r i 4t grau, destinades a nens i nenes a partir de 7 o 8 anys. En més quantitat però, s'hi troben les tasques de 1r i 2n grau. Tasques de falsa creença com "Sally i Anne" –canvi d'ubicació– (Wimmer i Perner, 1983) i la prova dels "Smarties" –canvi de contingut– (Hogrefe, Wimmer i Perner, 1986) que han estat administrades recurrentment als més petits per investigar sobre la seva capacitat d'atribuir estats mentals als altres. Açò ens ha dut a plantejar noves tasques de "nivell alt" en Teoria de la Ment (des d'ara ToM), per a una incipient necessitat, replegades totes en un llibre que sortirà prompte a la llum amb suport tant gràfic com verbal.

¿Què és la Teoria de la Ment (ToM)?

Quan intentem comprendre o predir les conductes alienes, estem elaborant una teoria de la ment dels altres, i també de la nostra (Valdez, 2001). Per això, quan parlem de Teoria de la Ment (TOM) ens referim a l'habilitat per atribuir pensaments i intencions als altres (Premack i

Woodruff, 1978). Aquest còctel de comprensió d'emocions, coneixements, intencions, creences, i altres, fa sospitar que existeixen diferents nivells de complexitat de TOM (Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao i Pelegrín-Valero, 2007). Nivells que van des de tasques com "Sally i Anne" fins tasques com les que es van a presentar en aquest treball.

Teoria de la Ment d'Alt Nivell: ficades de pota, judicis morals i ironies.

Les diverses històries que es presenten en aquest article s'han qualificat com de "nivell alt" perquè, per resoldre-les, es requereix un nivell mitjà-alt de comprensió i expressió verbal-lingüística i comunicativa, així com un bon coneixement en allò relacionat amb aspectes mentals i relacions socials dependents del context.

Les habilitats mentalistes s'adquireixen de forma progressiva, així, és necessari haver superat tasques de primer i segon grau, per tal de realitzar les activitats que es presenten a continuació (de 3r i 4t nivell). Aquestes, comencen a adquirir-se a partir dels 7 anys i són les següents: les ficades de pota, els judicis morals i les ironies.

Ficades de pota

Les tasques de *faux pas* (ficades de pota) estan incloses en un nivell de Teoria de la Ment (ToM) considerat com "avançat", perquè la seva correcta comprensió requereix de diverses apreciacions mentalistes: d'una banda, es necessita detectar una diferència entre el nivell compartit de coneixement sobre el tema que tenen l'emissor de la ficada de pota i l'oient (l'emissor no sap/o no recorda el fet); i d'altra banda, és necessari apreciar l'impacte emocional (habitualment negatiu) que pot fer el comentari sobre oient (Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones i Plaisted, 1999).

Judicis morals

Un judici moral és el resultat d'un procés cognitiu pel que fa una situació en concret, segons el nostre judici doncs, podem afirmar o negar la moralitat de l'acte. Això es basa en els valors i regles morals inculcades a cada persona, ja siguin en la seva família, escola, per religió, la societat que li envolta o l'època en la qual viu. Així doncs, la persona es guia per aquestes regles morals per jutjar: comportaments aliens o propis, en eleccions davant dilemes, o en situacions on s'ha de prendre una decisió moralment correcta.

Ironies

Quan utilitzem la ironia en una conversa, aquesta es dona a entendre per la seva entonació significativa com tot el contrari del que es diu (per exemple: Hi ha tempesta i algú diu: "Ui, fa un dia perfecte per anar a la platja!). També ens hi podem ajudar de la gesticulació o de certes paraules per insinuar la interpretació correcta del que estem dient.

Les ironies es basen en una intencionalitat de segon ordre de la creença d'aquell qui l'emet, ja que el receptor deurà distingir-la d'un error o d'una mentida (Dews i Winner, 1997). És per aquesta raó que la ironia requereix un nivell de comprensió superior amb alts costos de dificultat.

Amb tot, la raó principal d'aquest article és un primer pas per poder mostrar –tant a professionals com a les famílies– noves tasques més

complexes i relacionades amb Teoria de la Ment, per a un buit existent en edat i complexitat.

484



III. Objectius

Degut a les raons explicades en l'apartat passat, l'objectiu principal és: Corroborar la futura implementació del llibre de Teoria de la Ment mitjançant l'administració de les tasques mentalistes a una nena sense cap problemàtica de referència lingüística, comunicativa o mentalista.

A més, es pretèn esbrinar els possibles errors i equivocacions que podrien ser més comuns en la resolució de la tasca, així com els detalls distractors.

I també, observar si gràcies als suports gràfic i verbal, una nena de 6 anys (qui encara no deuria acomplir els requisits per passar aquestes tasques més complexes) és capaç de resoldre correctament les tasques de nivells alts de ToM.

IV. Material i mètode

Mostra

La mostra en aquest estudi és de tan sols un cas, el de Marina, una nena de 6 anys, amb un nivell alt en quocient intel·lectual no verbal (*RAVEN*, Pc: 75), amb un nivell bo en gramàtica (*CEG*, Pc: 75), i sense cap tipus de problemàtica en pragmàtica (comprensió de totes les situacions de pragmàtica comprensiva).

El fet de que Marina siga part de la mostra, és perquè té 6 anys, i per tant, encara no té adquirides aquestes habilitats mentalistes, però si es fixa en els detalls, i és això el que volem: trobar possibles distractors, que es fixe en els detalls, i no en la globalitat.

Tasques administrades

Tasques utilitzades per corroborar que la nena no té cap problemàtica associada al llenguatge, el QI o la pragmàtica:

- Test de matrius progressives. Escala colorejada, general i avançada (Raven, Court y Raven, 1993)
- Test de comprensió d'estructures gramaticals, CEG (Mendoza, Carballo, Muñoz i Fresneda, 2005)
- L'avaluació del llenguatge infantil, ELI (Saborit, Julián i Navarro, 2005)

Tasques mentalistes:

Histories amb text escrit i il·lustrades de:

- Faux pas (ficada de pota)
- Judicis morals
- Ironies

Perquè la comprensió dels resultats i l'estudi en sí s'entengui millor, en aquest apartat s'hi mostra un exemple de cada aspecte:

Faux pas: HISTÒRIA DE L'AVIÓ (Baron-Cohen et al., 1999)

<<Ismael li va comprar a Judith un avió de joguina per al seu aniversari. Uns mesos més tard, estaven jugant junts, quan accidentalment Ismael va deixar caure l'avió i va trencar una ala. "No et preocupes", va dir Judit, "De totes formes, mai m'ha agradat. Algú me'l va regalar per al meu aniversari".>>

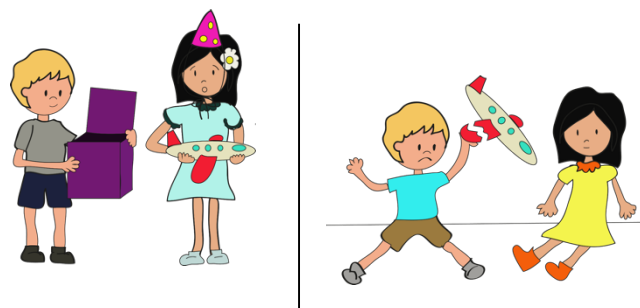


Figura 1: Història de faux pas

Judicis morals: HISTÒRIA DE LA CUA.

<<Aquestes nenes estan en una festa d'aniversari. Aquesta és Júlia i aquesta és Neus. És l'hora de repartir els gelats i les nenes es posen en filera. Quan van a donar-li el gelat a Júlia, Neus es cola, l'aparta i agafa el gelat. I així, se'n va contenta a menjar-se el seu gelat.>>



Figura 2: Història de judici moral

Ironies: HISTÒRIA DEL GELAT

<<Pol tenia un gelat ben gran. La seva amiga Vega li va demanar: "¿El puc provar...?" i Pol li'l va deixar. Quan li'l va tornar quasi no quedava gelat i Pol li va dir: "Aah, Vega, ¿de segur que no en vols més?">>



Figura 3: Història irònica

Per assabentar-se de si la nena ha entès la historieta, se li han plantejat les següents preguntes relacionades amb la comprensió, intenció i moralitat:

En les històries de *faux pas* i judicis morals

- Comprensió: *Algú ha fet/dit alguna cosa que no deuria haver fet/dit? Per què?*
- Intencionalitat: *I tu creus que X en veritat volia fer això?*
- Moralitat: *Creus que X és bo o dolent? I el castigaries/la castigaries?*
- Pel que fa a la ironia, les preguntes són diferents, ja que tan sols s'hi pretén esbrinar la intencionalitat:
- Intencionalitat: *Per què creus que X diu això? Què creus que vol dir?*

Tècniques emprades

Per tal de recollir tota la informació que s'ha obtès de les respostes de Marina, s'hi ha gravat tot i posteriorment, s'ha transcrit.

V. Resultats

Per tal d'analitzar detalladament els resultats, s'han transcrit un exemple de cada una de les tasques agrupades per: *faux pas*, judicis morals i ironia (els mateixos exemples que s'han descrit en l'apartat "tasques mentalistes"), amb les respostes de Marina. Més tard, a la Taula 1, s'hi poden veure els resultats generals de totes les tasques administrades (4 tasques per grup, 12 en total).

Transcripció de les respostes en la història de l'avió de *faux pas* (de Baron-Cohen et al., 1999):

I: Algú ha dit alguna cosa que no deuria haver dit?/

M: Sí, Judit/

I: Per què?/

M: Diu que algú li l va donar per el cumple i no li va agradar, i no se'n recordava, se li ha oblidat/

I: I tu creus que X en veritat volia fer això?/

M: No volia en veritat/

I: Creus que es bona o dolenta?/

M: És bona/

I: La castigaries?/

M: No, no la castigaria./

Transcripció de les respostes en la història de la cua dels judicis morals:

I: Algú ha dit alguna cosa que [no deuria...]/

M: [I ésta com es diu?] ((senyalant la tercera nena, de qui no s'ha dit el nom)). Es diu... Antonieta, no, Paquita!/

I: Vinga va, Algú ha fet alguna cosa que no deuria haver fet?/

M: Sí, Neus/

I: Per què?/

M: Perquè li ha robat el gelat/

I: I tu creus que ella en veritat volia fer això?/

M: Si, però no li ho ha dit, l'ha agafat/

I: Llavors, és bona o dolenta?/

M: És roïn/

I: I tu la castigaries?/

M: Sí!/

Transcripció de les respostes en la història del gelat irònica:

I: [Perquè creus que Pol diu això?]

M: (riure) Perquè quasi no en queda/

Distractors:

En aquest apartat, s'hi assenyalen una sèrie de distractors detectats a l'administrar les tasques:

Una nena d'una historieta no té nom.

Un dibuix de lluny que està en negre.

Una nena que es diu Marina, com ella, i li crida l'atenció, a més, no respon adequadament en eixa historieta.

Forma de puntuar:

Pel que fa a les respostes, aquestes s'han determinat de la següent forma:

En les respostes a les preguntes relacionades amb les històries de faux pas i els judicis morals, si el contingut de la resposta és ADEQUAT = 1 punt; en canvi, si NO ÉS ADEQUAT = 0 punts.

En referència a les històries iròniques, trobem una puntuació diferent: 0 = la nena NO COMPRÉN la ironia; 1 = es queda amb l'APARENÇA; és a dir, entén pel context que ha passat una cosa graciosa o que ha ocorregut tot el contrari al que s'esperava, però no entén l'enunciat irònic en sí; o el que és el mateix, no sabria utilitzar eixa "ironia" en un context real; i 2 = entén el SIGNIFICAT IRÒNIC.

Taula que recull totes les respostes

Taula 1. Respostes

	Faux Pas				Judicis Morals				Ironies			
	avió	cuinera	bany	tarta	ioio	globus	sopa	cola	cant	cine	gelat	goma
Comprensió	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Intenció	0	0	0	1	1	0	0	1	x	x	x	x
Moralitat	1	1	0	1	1	0	0	1	x	x	x	x
Total	8/12				8/12				4/8			

VI. Discussió i conclusions

Aquest, ha sigut un primer pas per a la futura implementació del llibre en Teoria de la Ment de les tasques fetes Ad hoc, explicades adès. Gràcies a aquest primer estudi, s'han pogut esbrinar una sèrie de distractors i d'errades que, amb la seva posterior correcció, afegiran millores al llibre.

Primer de tot, cal remarcar, que les diferents historietes estan ben plantejades, ja que la nena les sol entendre bé, encara que moltes voltes el grau d'abstracció per respondre bé les preguntes sigui complicat. Així, doncs, trobem en la Taula 1 que la comprensió és l'adequada tant en *Faux Pas* com en Judicis Morals. Pel que fa a la comprensió de les Histories iròniques, la nena no arriba a entendre completament el significat, detectant que alguna cosa ha passat, però sense una explicació clara i adequada al nivell requerit –tal i com s'esperava per edat.

Pel que fa la intenció, la nena no passa correctament la majoria de les tasques de faux pas, ni tampoc les de judicis morals, creient sobretot, que la majoria de les accions dels protagonistes són intencionades.

En referència als distractors i a les errades, trobem que s'ha de canviar o modificar:

- La tercera nena de la història de la cua, ha de tenir nom, encara que no participe, se l'ha de presentar.
- El dibuix que es troba en negre, passar-lo a color.
- Anotar en el llibre, per al professional o familiar, que si el nen o la nena té el mateix nom que el protagonista de la historieta, es canvie per un altre, ja que açò pot afectar en la seva resposta; tal i com li va passar a Marina, ja que sent accidental el fet, el va jutjar com a intencional, perquè ella també es va sentir ofesa pel comentari “eixa Marina és una mica estranya...” (frase dita per les companyes, en la historieta).

Aquest treball, també ens ha servit per adonar-nos de que la Ironia també pot tenir intenció i moralitat, i per tant ser jutjada pel seu to, ja sigui més burlesc, bromista, exagerat... Per exemple: Un dia, una noia està malalta i va despenitjada, i la seva amiga li diu: “Ui que guapa vas avui, et queda genial eixe cabell...”. Aquest comentari té una intenció i a més, és un comentari dolent, que li pot causar a l'oient una emoció o una reacció. Aquesta última detecció també és important pel que fa a habilitats mentalistes, i és important a més tenir en compte el context social i la relació entre emissor i oient per a fer un bon judici. Per tant, aquestes preguntes, també s'hi podrien incloure en el llibre, i completar així diferents aspectes a tenir en compte en les Histories iròniques.

Així doncs, són varies les modificacions de millora que gràcies a aquest estudi s'ens permetirà fer, i així tenir un llibre complet que contemple tots els aspectes que es puguin tenir en compte a l'hora de ser administrat. Cal recordar que aquestes historietes han sigut dissenyades per a nens i nenes

amb algun tipus de problemàtica en la comunicació, en la lingüística o en aspectes mentalistes. Per tant, assegurar una bona comprensió per part d'una nena sense ninguna d'aquestes problemàtiques, ens dona un punt fort sobre el que sostindre totes aquestes tasques fetes *ad hoc*, i que llavors permetiran l'ajut que volem donar a tots aquells professionals i famílies que el necessitin.

VII. Bibliografia

BARON-COHEN, S., O'RIORDAN, M., STONE, V., JONES, R., i PLAISTED, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(5), 407-418.

DEWS, S., i WINNER, E. (1997). Attributing meaning to deliberately false utterances: The case of irony. *Advances in Psychology*, 122, 377-414.

HOGREFFE, G. J., WIMMER, H., i PERNER, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child development*, 567-582.

SABORIT, C., JULIÁN, J.P. i NAVARRO, J.L. (2005). *L'avaluació del llenguatge infantil: ELI*. Vol. 12. Universitat Jaume I.

PREMACK, D., i WOODRUFF, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1(04), 515-526.

TIRAPU-USTÁRROZ, J.; PÉREZ-SAYES, G.; EREKATXO-BILBAO, M.; PELEGRÍN-VALERO, C. (2007): ¿Qué es la Teoría de la Mente?. *Revista de Neurología*, 44 (8): 479-489.

VALDEZ, D. (2001). *Teoría de la mente y espectro autista*. D. Valdez. *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y de la educación*. Buenos Aires: Fundec.

WIMMER, H.; PERNER, J. (1983): Beliefs about beliefs: representation and the containing function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13, 103-128.

Trencant el model hegemònic Actitud dels consumidors davant d'una oferta de diaris escrits en llengua valenciana

Silvia Marcos García
silvia.mg.7@gmail.com

I. Resumen

492



L'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana reconeix el castellà i el valencià com les dues llengües oficials del territori. No obstant això, aquesta última sempre ha estat relegada de molts àmbits. Entre els més importants es troben els mitjans de comunicació, on el seu ús és pràcticament nul degut, sobretot, al domini dels grans grups de comunicació aliens a la regió.

Davant d'aquest panorama, aquest article té com a objectiu analitzar el context comunicatiu valencià i, especialment, la seva relació amb un agent en concret, el consumidor. Així, partint d'una enquesta quantitativa a diferents grups d'edat i sexe, s'examina la seva percepció del valencià, els seus hàbits en el consum de premsa i l'actitud davant d'una possible oferta de diaris en valencià.

Com a resultat es demostra que, a pesar del fet que la societat es considera culpable de la situació de marginació que viu la llengua, mostra alhora una actitud completament positiva quant a la utilitat i importància del valencià i la seva utilització en la premsa. Especialment seran els joves qui recolzen aquesta última idea, un fet a destacar tenint en compte el seu baix nivell de lectura de diaris en paper.

Paraules clau: premsa, valencià, consumidors, Castelló, normalització lingüística

II. Introducció

2.1 La importància dels mitjans de comunicació en llengua pròpia

Els mitjans de comunicació van néixer com una eina mitjançant la qual les persones podem transmetre i rebre informació. Des que van aparèixer els primers diaris al segle XVIII fins avui, amb multitud de formats on triar, aquests instruments permeten una contínua connexió amb els diferents esdeveniments polítics, econòmics i socials que es produeixen, tant al nostre voltant, com a escala internacional. Ha estat, per tant, el primer element capaç de crear una societat global on no existeixen fronteres ni límits quant a comunicació es refereix.

Per aquest motiu, el treball dut a terme pels mitjans de comunicació es troba més enllà del mer traspàs d'informació. Aquests són un poderós element de socialització a través del qual les persones poden tenir al seu abast una infinitat d'idees, opinions, valors i creences. Tal com afirma Joan Viñas i Sales «els mitjans de comunicació són els que ens informen però també els que ens mostren les diferents visions de la quotidianitat» (2008: 9).

Així doncs, s'han convertit en el pilar fonamental per al desenvolupament, tant de les persones a escala individual, com de qualsevol comunitat. Més en aquelles que comparteixen un dels trets més importants per a qualsevol comunicació verbal, l'idioma. Els mitjans de comunicació «són instruments de primer ordre en els processos de

normalització lingüística perquè, en utilitzar una llengua, la difonen, en mostren la utilitat, la mantenen viva i també li donen prestigi» (Castellano, 2008: 253). En resum, fomenten la cohesió social i territorial de les comunitats, vinculen la llengua en les seves realitats socials i potencien la seva validesa i funcionalitat quotidiana (Martínez, 2010: 7).

La Comunitat Valenciana és un dels territoris d'Espanya on està present aquesta llengua pròpia, el valencià. No obstant això, el seu panorama comunicatiu es troba en una situació cada vegada més difícil. La crisi econòmica i de model, així com la falta de suport polític i social cap a la llengua, fan que el futur dels mitjans de comunicació en valencià sigui cada vegada més incert. Sobretot, en el cas de la premsa, on no solament està present el problema de la llengua, sinó també el del seu consum enfront d'altres mitjans com Internet.

La raó d'aquest treball es basa, per tant, en conèixer quin és el context que avui viuen els mitjans de comunicació escrits i quin podria ser el seu futur tenint en compte l'actitud del consumidor davant d'una oferta escrita en valencià. Una investigació, per tant, necessària ja que fins ara els estudis s'han centrat únicament en l'estructura dels mitjans comunicatius valencians i l'ús que fan cadascun d'ells de la llengua que identifica al territori.

2.2. Situació del valencià als mitjans de la Comunitat Valenciana: el cas de la premsa

El context del País Valencià quant als mitjans de comunicació en llengua pròpia és delicat, tot degut principalment a tres circumstàncies.

La primera d'elles són les polítiques de comunicació. A la Comunitat Valenciana aquestes són completament escasses, ja que no hi ha suficients regulacions lingüístiques per a donar suport al valencià per part de la Generalitat Valenciana. De fet, a excepció del pressupost que es destinava a Ràdio Televisió Valenciana, «cap mitjà de comunicació públic o privat en valencià ha rebut un suport adequat» (Martínez, 2010: 84). En concret, els diners que el Govern valencià va assignar al canal de televisió i ràdio públics en 2012 van sumar un total de 112,6 milions d'euros. Una xifra que, no obstant això, queda molt per sota de la que destinen altres Governos de comunitats autònomes amb llengua pròpia, com són Catalunya o el País Basc (Zabaleta et al., 2012).

Tant en la comunitat catalana com en la basca, el finançament públic suposa al voltant de la meitat dels ingressos dels mitjans locals en llengua autòctona. En concret, mentre que a Catalunya el pes d'aquest pressupost és d'un 65,8%, al País Basc els diners públics arriben al 46,2% (Zabaleta et al., 2012). Així doncs, «cal que els nostres administradors prenguin consciència que cal comunicar en valencià per a fer normal allò que als nostres pobles, viles i ciutats és comú des de fa alguns anys i que, de vegades, mai no havia deixat de ser-ho: comunicar-se en valencià» (Castellano, 2008: 252).

La segona raó prové dels mateixos treballadors donat que al País Valencià hi ha hagut una completa manca d'unitat vertebradora per part dels mitjans existents a favor de la llengua. (Ferrando, 1990). Els únics casos



són la Xarxa d'Emissores Municipals Valencianes creada a 2006 i l'Associació de Publicacions Periòdiques Valencianes a 2009. Organitzacions, no obstant això, molt recents i amb poc de pes comparades amb altres com l'Associació Catalana de Premsa Comarcal, amb 25 anys de trajectòria, o l'Associació de Publicacions Periòdiques en Català, amb 20 anys (Martínez, 2010).

Per últim, l'actitud col·lectiva dels valencians de cara al valencià caracteritzada per la seva falta de suport a l'idioma i la poca pressió social davant les escasses polítiques lingüístiques, han fet que la llengua sigui un tema secundari (Ferrando, 1990). De fet «cada dia s'observa certa actitud social i empresarial que demostra que encara no hi ha una consciència clara d'aquesta realitat» (Castellano, 2008: 251).

Aquestes condicions han condicionat, per tant, que avui en dia no pugui haver cap mitja de comunicació consolidat en valencià, doncs tant la falta de suport polític, econòmic i social no ho permeten. Un fet molt sorprenent especialment en la premsa, que compta amb tants anys d'existència.

Des dels inicis del segle XXI, el País Valencià no té cap periòdic en llengua autòctona. Tampoc hi ha cap diari de periodicitat diversa que avui en dia hagi aconseguit nivells acceptables de difusió en tot el territori valencià (Martínez, 2010). De fet, quan a la democràcia es van subhastar diaris com *Levante*, *Información* o *Mediterráneo*, aquests van passar a mans d'empreses privades de grans grups castellanoparlants. Entre altres, Editorial Premsa Ibèrica S.A va adquirir *Llevant-EMV* i *Informació*, el Grup Z va comprar *Mediterráneo* i *Ciutat d'Alcoi* i el Grup Vocento va integrar a la seva empresa a *Las Provincias* i *La Verdad*. D'aquesta forma es va perdre l'oportunitat de fer viable qualsevol iniciativa periodística que pogués reflectir el valencià i la seva tradició (Beltran, 2008).

Per aquest motiu, avui en dia «la premsa en valencià és efímera, fluctuant i precària i funciona gràcies al voluntarisme dels promotors i periodistes que estan al capdavant de petites capçaleres setmanals o mensuals, localitzades en petites comarques» (Martínez, 2010:59). De fet, edicions en paper de periòdics tan importants com *El Punt* o *L'Avanç* ja han desaparegut a la comunitat, quedant solament la seva edició en digital.

A més, l'esforç de les grans capçaleres a favor de la utilització de la llengua valenciana en les seves edicions és mínim, doncs la seva presència queda reduïda a articles d'opinió o a determinades pàgines que es publiquen eventualment per motius de festes, cultura o educació (Martínez, 2010). Un dels casos més significatius és el de *Levante EMV*, un dels que fa major ús del valencià gràcies al seu suplement setmanal, de nom *Aula*, dedicat a l'àmbit escolar i educatiu. A més, diàriament publica una pàgina denominada *Panorama* (abans *El Dau*), que tracta temes de cultura i combina articles escrits en castellà i valencià.

Solament revistes especialitzades com *Saó* o *El Temps*, íntegrament escrites en valencià, han aconseguit mantenir-se amb un relatiu èxit a l'estructura informativa valenciana (Martínez, 2010). *El Temps*, en primer lloc, es tracta d'un setmanari amb dues dècades d'existència i una

cobertura informativa que arriba al conjunt de territoris de llengua catalana però amb una difusió inferior dels 10.000 exemplars. *Saó*, per altra banda, és una revista mensual considerada la degana de les publicacions valencianes en català (Beltran, 2008).

Dit això, es pot dir que la premsa en castellà domina profundament el panorama informatiu valencià. De fet, segons l'OJD, els diaris de més difusió a la Comunitat Valenciana sumen una mitjana de 230.325 exemplars, tots ells escrits en castellà. Fins i tot, la premsa en aquest idioma és la més popular a les zones on el valencià està més present. Entre elles, Castelló, segona província on més s'utilitza aquesta llengua i on s'ha dut a terme la recerca d'aquesta investigació.

Tal com assenyala l'Informe de Coneixement i Ús del Valencià fet per la Conselleria d'Educació de 2010, sis de les vuit comarques castellonenques es defineixen valenciano-parlants, excepte Alt Millars i Alt Palància. D'aquestes sis, el 58,7% dels seus habitants reconeix llegir-ho perfectament, 34,5% escriure-ho, 80,5% entendre-ho i 61,7% parlar-ho.

Malgrat d'això, en aquest territori, com ocorre en la resta de la Comunitat Valenciana, els diaris amb més difusió són, o bé grans capçaleres nacionals amb seccions provincials, o diaris exclusius de la província escrits en castellà. En concret, el que major difusió té és *Mediterráneo*, amb 18.718 exemplar, segons la OJD. Es tracta de l'únic diari nascut i difós únicament a la província i pràcticament centrat en informació relativa a aquesta.

Seguidament, el periòdic més consumit és l'edició provincial de *El Mundo*, amb 3.709 exemplars. La redacció d'aquest diari, encara que pertany a un periòdic de tiratge nacional, se situa a Castelló i la informació apareix publicada com un petit quadern dins del mateix exemplar d'edició estatal.

El tercer és *Levante de Castelló* que, com els anteriors, té la seva redacció a la capital de la província però, igual que *Mediterráneo*, està completament editat amb notícies de les diferents comarques i ciutats de Castelló, de forma que es completament independent a l'edició de *Levante-EMV*.

Finalment, *Las Provincias* també disposa d'informació relativa a Castelló. No obstant això, la seva redacció se situa a València. En aquest cas, les notícies de la província són incloses en l'edició autonòmica. Quant als exemplars, a Castelló el total de difusió suma 718.

Aquesta situació revela que, encara que el valencià ha arribat a normalitzar-se després de molts segles de marginació en àmbits com l'acadèmic, universitari i cultural, encara no ha arribat a nivells suficients quant als *mass media* es refereix per tal que es pugui garantir la seva supervivència social (Beltran, 2008: 328). De fet, en aquests casos, utilitzar el valencià pareix un acte de resistència que va en contra dels hàbits de gran part de la població. Avui en dia «ser periodista en valencià suposa una doble feina, la normal com a professional i la de convèncer tothom que en valencià es pot fer informació més enllà dels temes folklòrics» (Castellano, 2008: 255).

III. Objectius

496

Els objectius d'aquesta recerca són:

1) Conèixer els hàbits de la població de Castelló quant a l'ús i percepció del valencià

2) Dilucidar la seva rutina de consum d'informació i la seva percepció i actitud enfront d'una oferta de diaris escrits en valencià a la província de Castelló.

Les hipòtesis, d'altra banda, són les següents: H1. La societat, a causa de factors com la globalització, fa un ús cada vegada menor del valencià a favor d'altres com el castellà. H2. Aquest desplaçament de la llengua fa que la societat es mostri reticent a consumir informació en valencià, especialment, de diaris escrits completament en aquest idioma.



IV. Material i mètode

El disseny metodològic d'aquesta investigació es basa en l'aplicació d'una enquesta quantitativa amb la qual s'han pretès obtenir dades objectives, així com aspectes més subjectius basats en opinions i actituds dels entrevistats.

El total d'enquestes realitzades ha sigut de 71, en les quals s'ha utilitzat com a variables dependents el sexe i l'edat. Tenint en compte aquest últim paràmetre, s'ha fet una divisió en quatre blocs: menors de 18 anys, entre 18 i 30, entre 30 i 55 i majors de 55. El motiu d'aquesta elecció es correspon amb les diferents èpoques de creixement i maduresa amb els quals s'identifica cada període i que fan que cada grup tingui unes determinades actituds i, en concret, formes de consum d'informació. Quant al sexe, els resultats han revelat que un 53,52% correspon a enquestes realitzades per dones i un 46,57% per homes.

El treball de camp, d'altra banda, s'ha desenvolupat durant el mes d'abril de 2013, mitjançant un procediment d'entrevista personal cara a cara. En concret, les zones on s'han repartit les enquestes són Castelló de la Plana, Onda, Suera, La Serra d'En Galceran i Benicàssim, obtenint així dades de diferents punts de Castelló, província on destaca un ús alt del valencià.

Finalment, quant a l'estudi es refereix, aquest s'ha basat en una sèrie de preguntes de resposta única i múltiple, el contingut de les quals tenia com a finalitat conèixer tant els hàbits dels enquestats, com les seves opinions. Les variables independents en aquesta recerca han estat, en primer lloc, el costum quant a l'ús del valencià a l'hora de parlar, llegir o escriure, així com el consum de premsa, buscant saber si llegeixen habitualment, en quin idioma ho fan o quin diari de la província de Castelló trien per informar-se. En segon lloc, quina és la valoració que els enquestats fan sobre la premsa en valencià, si aquesta hauria d'augmentar la seva oferta, si Internet fomentaria l'ús d'aquest idioma en la premsa i si consumirien informació en la xarxa que estigués escrita en aquest idioma.

V. Resultats

497

5.1 Coneixement del valencià i freqüència d'ús a l'hora de parlar, escriure i llegir

Tal com va reflectir en 2010 l'Informe de Coneixement i Ús del Valencià fet per la Conselleria d'Educació, el coneixement del valencià a la província de Castelló es molt elevat.

Unes dades que corroboren els resultats d'aquesta investigació, que revelen que la totalitat dels enquestats entén sense cap dificultat el valencià, un 55,7% l'utilitzen sempre a l'hora de parlar, un 45,7% llegeix continguts en aquest idioma i, finalment, un 30,08% ho emprà per escriure (taula 1). En canvi, molt pocs són els que es mostren reticents en la seva utilització. No obstant això, sí que hi ha algunes dades a les quals cal prestar especial atenció.

La variable d'edat corrobora que, a mesura que els anys augmenten, l'ús d'aquesta llengua es va reduint, donat que, mentre que la mitjana de joves menors de 18 anys que parla sempre el valencià és de 56,25%, la dels majors de 55 anys es redueix fins al 36,5% (taula 1). Un fet que es repeteix també en les altres capacitats. No obstant això, la raó d'aquesta situació es deu al fet que la totalitat dels menors de 18 anys i molts dels joves d'entre 18 i 30 estaven realitzant els seus estudis en centres de la província de Castelló.

Aquest fet suposa que tots ells utilitzen el valencià durant les hores lectives donat que tota o part de les assignatures estan impartides en aquest idioma. Per tant, resulta comprensible que la utilització del valencià sigui molt més habitual en els joves que no en aquells que superen els 55 anys.



Taula 1. Coneixement i ús del valencià (%)

Entén el valencià									
	Total	< 18 anys		18-30 anys		30-55 anys		>55 anys	
		D	H	D	H	D	H	D	H
Mai	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alguna vegada	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Parla en valencià									
	Total	< 18 anys		18-30 anys		30-55 anys		>55 anys	
		D	H	D	H	D	H	D	H
Mai	14,5	20	12,5	27,3	-	14,9	9,1	33,3	-
Alguna vegada	29,7	30	25	27,3	20	7,14	36,4	66,7	25
Sempre	55,7	50	62,5	45,4	80	78,6	54,5	-	75
Llegeix en valencià									
	Total	< 18 anys		18-30 anys		30-55 anys		>55 anys	
		D	H	D	H	D	H	D	H
Mai	8	-	-	18,18	-	14,3	9,1	-	25
Alguna vegada	46	50	37,5	27,3	30	18,6	36,4	100	50
Sempre	46	50	62,5	54,5	70	57,15	54,5	-	25
Escriu en valencià									
	Total	< 18 anys		18-30 anys		30-55 anys		>55 anys	
		D	H	D	H	D	H	D	H
Mai	24,2	-	-	45,4	-	21,4	18,2	33,3	75
Alguna vegada	41,8	70	50	27,3	30	28,6	36,7	66,6	25
Sempre	30,08	30	50	23,3	70	50	45,4	-	-

Elaboració pròpia

5.2 Valoració de la utilitat del valencià i del seu reconeixement

La recerca prèvia ha demostrat que el context en el qual es troba el valencià és molt difícil ja que amb prou feines compta amb suficient presència en els mitjans de comunicació.

Tot i això, les dades revelen que un 70,5% dels enquestats consideren que el valencià és un idioma necessari i útil per a la societat. En concret, el grup que considera més pràctica aquesta llengua és el de majors de 55 anys (taula 2). Un resultat molt revelador donat que, com s'ha vist en el punt anterior, són els que menor ús fan de l'idioma.

Cal afegir que moltes d'aquestes persones han viscut en un context on no estava permès emprar aquesta llengua en àmbits com l'acadèmic, administratiu i, molt menys, als mitjans de comunicació. La dictadura de Francisco Franco va organitzar Espanya com una unitat nacional en la qual solament es respectava el castellà com a llengua oficial. Per contra, llengües com el català, gallec o basc quedaven limitades a l'àmbit familiar.

Per tant, resulta destacable que un grup que a penes ha conviscut amb aquest idioma sigui el que més el defensa.

Taula 2. Opinió sobre la utilitat i necessitat del valencià a la societat (%)

	Total	< 18 anys		18-30 anys		30-55 anys		>55 anys	
		D	H	D	H	D	H	D	H
Útil i necessari	70,5	90	50	54,5	80	92,2	72,7	100	75
No útil ni necessari	23,1	10	50	45,4	20	7,14	23,7	0	25

Elaboració pròpia

Una altra qüestió important es troba en el reconeixement que té el valencià a Castelló. Com s'ha vist, encara que hi ha moltes persones que l'empren amb assiduitat, la seva utilització total encara és escassa i, fins i tot, hi ha casos en els quals ni tan sols es considera suficientment útil. Una realitat que ha demostrat aquesta anàlisi, on un 59,5% dels enquestats considera que el valencià no està suficientment reconegut, no solament en els mitjans de comunicació, sinó en la resta d'àmbits (taula 3).

Taula 3. Opinió sobre el reconeixement del valencià a Castelló (%)

	Total	< 18 anys		18-30 anys		30-55 anys		>55 anys	
		D	H	D	H	D	H	D	H
Reconegut	40,5	50	62,5	63,6	20	57,14	45,4	-	25
No reconegut	59,5	37,5	36,7	36,7	80	42,8	54,5	100	75

Elaboració pròpia

Igual que ocorria en l'anterior cas, les variables d'edat demostren que el grup més crític és el de majors de 55 anys, ja que són els que més creuen que el valencià no està suficientment reconegut a la província (taula 3).

Per contra, en aquest cas els joves menors de 18 anys són els que més a favor es mostren davant de l'aparent normalització del valencià, donat que el 56,25% opina que sí que està reconegut a la província. No obstant això, en aquest cas cal destacar que aquest grup d'edat es mou majoritàriament per l'àmbit educatiu, on es fa un ús habitual. En canvi, no sol conèixer les dinàmiques del context administratiu, ja que és més comú que siguin els adults els qui s'encarreguin d'aquest tipus de tràmits. Per tant, al trobar-se en un context favorable per al valencià, resulta comprensible la seva consideració positiva respecte al reconeixement del mateix.

Relacionat amb aquest tema, és necessari conèixer quines són les causes principals per les quals els enquestats creuen que el reconeixement de l'idioma és aparentment escàs. Els resultats mostren que l'opinió majoritària és el poc suport que li presten les institucions polítiques. En concret, un 62,4% assenyala als polítics com la principal causa de la poca normalització del valencià (taula 4). Una crítica on l'edat torna a ser un

factor decisiu ja que, a mesura que aquesta augmenta, el nombre de persones que donen suport a aquest argument creix.

No obstant això, si bé l'escàs nombre de polítiques lingüístiques és la causa més reconeguda, cal destacar l'ocorregut amb l'àmbit social. Encara que aquesta causa ha estat la segona més votada (taula 4), és la que ha sigut seleccionada per tots els grups d'edat i sexe. Els resultats demostren, per tant, que la mateixa societat es considera culpable de la situació de marginació que avui en dia viu el valencià.

D'altra banda, cal tenir en compte que la raó que ha estat menys valorada és l'empresarial ja que la mitjana amb prou feines suma un 16,14% (taula 4). Una dada sorprenent, tenint en compte que són els propietaris dels mitjans de comunicació els qui trien com ha de publicar-se el producte. Són els que, en primera instància, elegeixen els diferents formats, elements utilitzats i, per descomptat, l'idioma.

Finalment, un 21,57% dels enquestats, sobretot els menors d'edat, han tingut en compte altres motius (taula 4). Entre ells destaquen raons com la forta immigració que hi ha a Castelló, la normalització del castellà en tots els àmbits enfront del poc ús del valencià o la globalització.

Taula 4. Motiu pel qual el valencià no està reconegut a Castelló (%)

	Total	< 18 anys		18-30 anys		30-55 anys		>55 anys	
		D	H	D	H	D	H	D	H
Polític	62,4	20	-	75	87,5	66,7	83,3	100	66,7
Social	57,6	40	66,6	25	62,5	66,7	33,3	100	66,7
Empresarial	16,14	-	-	25	37,5	33,3	-	33,3	-
Altres	21,57	60	33,3	-	12,5	-	33,3	-	33,3

Elaboració pròpia

5.3 Hàbits i preferències en el consum de premsa: lectors habituals i idioma

Les dades revelen la idea que, a mesura que es va creixent, l'interès per la lectura de premsa va augmentant (taula 5). En canvi, en el grup dels més joves el consum d'aquest tipus de mitjà és pràcticament inexistent.

En sentit numèric, mentre que la mitjana de menors que llegeix premsa solament arriba al 33,6%, el grup de 18 a 30 anys presenta una mitjana de 71,6%, el de 30 a 55 un 91,8% i, finalment, el grup de majors de 55, arriba a un total del 87,5%.

Taula 5. Hàbits en quant a lectura de premsa (%)

	Total	< 18 anys		18-30 anys		30-55 anys		>55 anys	
		D	H	D	H	D	H	D	H
Llegeix	70,15	30	37,2	63,3	80	92,8	90,9	100	75
No llegeix	28,75	70	62,5	36,3	20	7,1	9,1	-	25

Elaboració pròpia

Aquest fet ja ha sigut constatat per molts investigadors de l'àrea de periodisme, entre ells, Andreu Casero en el seu estudi «Més enllà de la premsa: el consum de notícies dels joves en l'era digital», on assenyala

dues raons principals que motiven aquesta realitat. La primera d'elles, és que la joventut identifica els diaris amb el món dels adults (Raeymaeckers, 2004. Citat en Casero,2012). La segona, la visió utilitarista que els joves veuen en la premsa, donat que creuen que quan els seus temes i continguts els afectin directament la llegiran, però mentrestant es mantenen allunyats en considerar els seus missatges i formats poc adequats a les seves necessitats i expectatives (Vanderbosch, Dhoets & Van der Bulck,2009. Citat en Casero,2012).

Per altre costat, relacionat amb el consum de premsa i arribant a un dels pilars fonamentals d'aquesta investigació, és necessari saber si la societat de Castelló seria favorable davant d'una oferta de diaris escrits en valencià. Les dades extretes revelen que mentre un 62,2% dels enquestats donen suport a aquesta oferta, un 34,8% està en contra. En altres paraules, gairebé el doble defensa l'existència de diaris en valencià (taula 6).

Taula 6. Opinió sobre un augment de diaris en valencià (%)

	Total	< 18 anys		18-30 anys		30-55 anys		>55 anys	
		D	H	D	H	D	H	D	H
Deuria augmentar	62,2	90	37,2	54,5	80	64,2	45,4	100	50
No deuria augmentar	34,8	10	62,5	45,4	20	35,7	54,5	-	50

Elaboració pròpia

Tal com s'observa, igual que ocorria en punts anteriors, a mesura que l'edat augmenta, els enquestats es mostren més a favor d'una oferta de diaris en valencià. Solament hi ha una petita baixada en el grup de 30 a 55 anys, que suma una mitjana de 34,8% enfront del 67,25% del grup anterior.

Per altra banda, cal destacar les raons per les quals els enquestats creuen que no hauria d'augmentar l'oferta. Tal com demostren els resultats (taula 7), l'àmbit social torna a postular-se com una de les principals causes perquè no existeixin diaris en valencià. En concret, el 51,4% dels casos pensa que la societat prefereix llegir un diari en castellà en lloc d'en valencià.

No obstant això, la dada més destacable és el canvi pel que fa a la taula número 4. En aquesta, els enquestats consideraven que el valencià no era suficientment reconegut a causa del poc suport rebut des del Govern. En canvi, pel que fa a l'augment de l'oferta en valencià, solament un 18,2% creu que és a causa de les poques subvencions i ajudes. Al contrari, el motiu que ha estat més votat és el que assenyala que un periòdic en valencià no és rendible per a les empreses, que ha sumat una mitjana de 60,4%.

Taula 7. Motius pels quals opina en contra de l'oferta de diaris en valencià (%)

	Total	< 18 anys		18-30 anys		30-55 anys		>55 anys	
		D	H	D	H	D	H	D	H
La societat prefereix el castellà	51,4	100	66,6	25	50	20	50	50	50
Un diari en valencià no és rendible	60,4	-	-	-	50	60	33,3	50	50
No hi ha suficients subvencions	18,2	-	-	75	37,5	-	33,3	-	-
Altres	12,4	-	33,3	-	12,5	20	33,3	-	-

Elaboració pròpia

5.4 Interès en la premsa de Castelló

Els resultats obtinguts en aquest punt demostren que, tal com assenyalen els índexs d'audiència de l'OJD, el diari amb major nombre de lectors a la província de Castelló és *Mediterráneo* (taula 8). En concret, aquest suma el doble d'audiència que els altres periòdics amb un 56,2%. A més, és el que es troba present en tots els grups d'edat i sexes enquestats. Per contra, *El Mundo*, *Levante de Castelló* i *Las Provincias* contempen un nombre mínim de lectors en comparació al diari capdavanter. De fet, *Las Provincias* solament és llegit per un home i una dona del grup d'edat de 30 a 55 anys.

Taula 8. Hàbits de lectura de l'oferta principal de diaris a Castelló (%)

	Total	< 18 anys		18-30 anys		30-55 anys		>55 anys	
		D	H	D	H	D	H	D	H
Mediterráneo	56,2	33,3	33,3	57,1	62,5	79,9	50	100	33,3
El Mundo	23,3	-	33,3	42,8	12,5	30,8	33,3	-	33,3
Levante de Castelló	23,12	-	-	28,6	-	23,1	33,3	66,6	33,3
Las Provincias	11,9	-	-	-	-	7,7	33,3	-	-

Elaboració pròpia

De nou, intentant contestar als objectius d'aquest treball, resulta necessari saber si els enquestats que afirmen llegir aquests diaris estarien disposats a consumir-los en valencià. Els resultats revelen que un 67,9% sí que es mostraria favorable, mentre que solament un 30% preferiria seguir comprant l'exemplar en castellà (taula 9).

Taula 9. Actitud davant de la compra del mateix diari en valencià (%)

	Total	< 18 anys		18-30 anys		30-55 anys		>55 anys	
		D	H	D	H	D	H	D	H
Sí el compraria	67,9	100	66,6	57,1	62,5	80	60	66,6	50
No el compraria	30	-	33,3	28,6	37,5	20	40	33,3	50

Elaboració pròpia

5.5 Interès en la premsa de Castelló

Avui en dia, Internet ha canviat radicalment la forma de consumir informació ja que abans les persones depenien completa i únicament de la premsa, televisió o ràdio per conèixer allò que ocorria al món. Avui, en canvi, podem entrar a una multitud de pàgines web que donen una informació d'igual o de millor qualitat que els mitjans tradicionals. De fet, podria dir-se que Internet s'ha convertit en el gran mitjà de comunicació de masses del segle XXI gràcies al fet de ser un espai obert per a tots sense cap tipus de fronteres, ni tan sols idiomàtiques.

Arran d'aquesta idea, les dades d'aquest estudi revelen que un 78,8% dels enquestats veuen en Internet una oportunitat per a l'augment de la informació en valencià. Per contra, solament un 21,2% creu que l'oferta en Internet d'aquest idioma seguirà mantenint-se amb els pocs mitjans que hi ha en aquesta llengua, per exemple, *Vilaweb* o *La Veu del País Valencià* (taula 10).

Taula 10. Opinió sobre l'impacte d'Internet en l'ús del valencià (%)

	Total	< 18 anys		18-30 anys		30-55 anys		>55 anys	
		D	H	D	H	D	H	D	H
Augmentarà	78,8	90	62,5	72,7	80	85,7	72,7	100	66,7
No augmentarà	21,2	10	37,2	27,3	20	14,3	27,3	-	33,3

Elaboració pròpia

No obstant això, és necessari conèixer si realment la societat consumiria aquest contingut online en valencià. De nou, les dades revelen una posició favorable, però molt menor que en l'anterior punt. En aquest cas, el 65% consumiria informació en valencià en mitjans *online* front al 35% que no ho faria (taula 11).

Taula 11. Actitud davant del contingut online en valencià (%)

	Total	< 18 anys		18-30 anys		30-55 anys		>55 anys	
		D	H	D	H	D	H	D	H
Consumiria	65	70	37,5	54,5	80	71,4	63,6	75	75
No consumiria	35	20	62,5	45,4	20	28,3	36,4	25	25

Elaboració pròpia

Si s'analitza la variable dels anys, s'observa una important paradoxa a causa que, a major edat, major predisposició al consum d'informació en valencià de forma *online*. Així doncs, malgrat l'alt ús d'Internet que fan els joves, aquest no està enfocat al consum d'informació.

Els hàbits de consum d'informació dels joves han canviat radicalment en els últims anys, ja que solament el 28,8% del total d'aquest col·lectiu llegeix els diaris cada dia. Per contra, cada vegada han adquirit major protagonisme les xarxes socials. En concret, el 77,4% dels joves d'entre 16 i 30 anys les usen per informar-se (Casero, 2012). Per tant, en aquest cas, la raó d'aquesta dada podria explicar-se, no com un rebuig al consum de continguts de mitjans en valencià per part dels joves, sinó com una postura

contrària a consumir la informació a través de llocs web especialitzats en aquesta labor.



VI. Discussió i conclusions

Així doncs, després d'analitzar els resultats obtinguts en la investigació, s'observa que les dues hipòtesis plantejades han quedat refutades.

En primer lloc, la societat castellonenca es caracteritza per conèixer i entendre perfectament el valencià així com per fer un ús considerable del mateix (H1). Si bé no sempre és l'idioma preferent a l'hora de parlar, llegir o escriure, sí que és emprat per tots els grups d'edat i sexe estudiats en alguna ocasió de la seva vida quotidiana.

A més, encara que són els joves els que més l'empren, s'ha corroborat com els adults, sobretot els majors de 55 anys, responen favorablement a l'ús del mateix. De fet, són aquells que més defensen la idea del valencià com una llengua útil i necessària.

Així mateix, pel que fa al reconeixement del valencià, mentre que els més joves opinen que l'ús d'aquest està suficientment consolidat a la província, a mesura que l'edat augmenta el judici es torna molt més crític i escèptic. Una actitud que suposa una important paradoxa, ja que encara que són els més majors els que menys usen el valencià, són alhora els que més defensen la seva utilitat i la seva falta de normalització. La raó principal que han assenyalat tots els enquestats com a causa de la posició de marginació que ocupa el valencià és el factor social.

Una qüestió que reforça la idea que l'actitud col·lectiva dels valencians segueix sent insuficient quant a la lluita per la normalització de cara a la seva pròpia llengua (Ferrando, 1990 i Castellano 2008). De la mateixa manera, la totalitat dels enquestats ha assenyalat a la societat com la principal culpable del fet que no hi existeixin més mitjans de comunicació, especialment diaris, en aquest idioma ja que, segons indiquen els resultats, es creu que la societat no vol aquest tipus de producte.

Un punt de vista que trenca radicalment amb els resultats obtinguts que mostren una sòlida i favorable actitud davant de l'existència d'una oferta de diaris en valencià a la província de Castelló (H2). No obstant això, cal tenir en compte diversos punts amb motiu de la seva importància.

En primer lloc, si es té en compte la variable de l'edat relacionada amb el consum de premsa, la recerca demostra que, a mesura que es va creixent, hi ha un major interès en aquest mitjà de comunicació. Estudis han demostrat que una de les raons per les quals els joves no llegeixen periòdics és que no s'identifiquen amb la informació que aquests publiquen (Casero, 2012). No obstant això, l'ús cada vegada major que fan d'Internet pot provocar que aquests mai arribin a consumir premsa en paper, doncs els seus hàbits ja s'han focalitzat en el consum a través de la xarxa. Un fet que no solament suposa un futur incert per a la premsa en valencià, sinó per a la premsa en general.

Per altra banda si l'edat es relaciona amb l'actitud enfront del valencià, són els joves els que més recolzen la idea que hi hagi un augment de diaris

escrits en aquesta llengua a la província de Castelló. D'aquesta forma, encara que la seva relació amb el consum d'informació no és molt gran, es reforça el seu hàbit en l'ús del valencià. De fet, és tal el suport que s'observa davant d'una possible oferta en valencià, que la majoria dels enquestats no solament opina que aquesta hauria d'augmentar, sinó que afirmen que comprarien els diaris ja existents si estiguessin escrits en aquesta llengua.

Tal com demostren estudis d'audiències com l'OJD i els resultats d'aquesta recerca, els diaris més llegits a Castelló són Mediterráneo, El Mundo, Levante de Castelló o Las Provincias. No obstant això, aquest demostrat èxit d'audiència no implica que el model que ofereixen sigui el millor o el més correcte. Si bé és cert que en la cerca d'un motiu pel qual no existeix una oferta en valencià feta en aquest article, el principal resultat ha sigut que un diari en valencià no seria rendible, també s'ha demostrat l'expectació de la societat davant un periòdic escrit en la llengua del territori. El que demostra, per tant, que les persones, més que voler un diari en una llengua majoritària, allò que busquen és la qualitat de la informació, independentment de com hagi estat escrita.

Per últim, una idea a la qual cal donar especial atenció és a la d'Internet com a possible futur de la premsa en valencià. Segons reflecteixen els resultats, hi ha un punt de vista generalitzat molt positiu sobre aquesta qüestió. És més, l'edat no és un determinant en el consum de premsa online, doncs tant els joves com els adults consideren la xarxa com una de les millors opcions per consumir informació en valencià. Resulta, per tant, una postura que planteja una possibilitat d'aparent èxit per a l'existència de mitjans escrits en aquest idioma.

No obstant això, cal destacar que, posat que el tema central de la investigació està destinat a conèixer l'actitud de la societat davant d'un diari en paper en valencià, els resultats referents a Internet no tenen un valor determinant. Les dues qüestions incloses en aquest treball tenien com a objectiu saber si, en general, la societat es mostrava favorable davant el consum d'informació en valencià en Internet. Però, amb la finalitat de conèixer si aquesta actitud seria la que finalment complirien, seria necessari dur a terme un article molt més centrat en aquest aspecte i que tingués en compte les característiques d'aquest mitjà i la seva relació amb les formes de consum de la societat.

Així mateix, a manera de crítica, cal senyalar que, encara que les dades donen a conèixer una postura general sobre l'ús del valencià i hàbits de consum de premsa de la societat castellanenca, el nombre d'enquestes – 71 en total – no és el suficient com per a poder tenir uns resultats complets i que atenguin a la total diversitat de postures existents a la província. Per tant, seria necessari ampliar el camp de recerca i incloure un nombre major d'enquestes.

Finalment, un aspecte important de la investigació és que, encara que aquesta buscava entendre l'actitud dels consumidors, seria necessari expandir la cerca de la raó de la inexistència d'un diari en valencià a altres àmbits. Sobretot, a l'empresarial, doncs són els propietaris i treballadors els qui en primera instància decideixen com serà el producte que finalment

serà difós. A més, tal com s'ha vist al llarg del treball, l'àmbit polític ha estat causa central, tant de l'escassa normalització del valencià a la Comunitat Valenciana, com de la seva poca utilització en els mitjans de comunicació.

Per tant, un tema interessant seria investigar quins són els motius pels quals, avui en dia, el País Valencià segueix sent una de les comunitats autònomes on menor reconeixement es fa de la seva llengua pròpia. Aquella que, en definitiva, forma part de la seva història, cultura i identitat.

VII. Bibliografia

BELTRAN, A (2009): «La sociedad valenciana y los medios de comunicación», *Zeitschrift für Katalanistik* 22 (315–328).

CASTELLANO, E. (2008): «Situació del valencià als mitjans de comunicació. Un bon moment per al canvi d'actitud». *Llibre Blanc de l'ús del valencià*. (251-272).

CASERO, A (2012): «Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital» *Comunicar*, 39 (151-158).

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORTS DE LA GENERALITAT VALENCIANA (2010): «Coneixement i ús social del Valencià».

FERRANDO, A (1990): *La llengua als mitjans de comunicació*, Universitat de València, Institut de filologia Valenciana.

INFORMACIÓN I CONTROL DE PUBLICACIONES (2012): «Información general sobre la difusión de diarios de información general».

MARTÍNEZ, F. (2010): *Periodisme contra les cordes. El valencià als mitjans de comunicació*, Denes Editorial, València.

RAEYMAECKERS, K (2004): «Newspapers Editors in Search of Young Readers: Content and Layout Strategies to Win New Readers» en CASERO, A (ed.) (151-158).

VANDERBOSCH, H I altres (eds.) (2009): «News for Adolescents: Mission Impossible? An Evaluation of Flemish Television News Aimed at Teenagers» en CASERO, A (ed.) (151-158).

VIÑAS I SALES, J. (2008): «Periodisme de proximitat, la clau de vertebració social», *Plataforma Interuniversitària de la Premsa Comarcal, Primera Trobada* (2010), Associació Catalana de Premsa Comarcal i Local.

ZABALATA, I i altres (eds.) (2011): «Volumen económico y estructura de los medios de financiación de los medios locales en catalán, euskera y gallego», en CASERO, A i altres (eds.) (2012): *La prensa ante el reto digital. Oportunidades y Riesgos en un escenario cambiante. XI Congreso de la Comunicación Local*, Universitat Jaume I, Castelló.

Cobertura informativa de la independència de
Catalunya a la premsa.
Influència dels mitjans per establir l'agenda

Laura Alonso-Muñoz
lau.alonso.munoz@gmail.com

I. Resum

508



En aquest article s'analitza el tractament que va fer la premsa de referència d'àmbit estatal i català sobre la independència de Catalunya a les seves notícies. Es tracta d'un tema que ha adquirit una especial rellevància durant els últims anys i que centra el debat polític a Espanya i Catalunya en l'actualitat, per tant, és un tema poc estudiat fins al moment, el que justifica l'alt grau de novetat d'aquesta investigació. Els objectius d'aquesta anàlisi són conèixer el grau de cobertura de cada mitjà i la tematització que s'ha fet del procés independentista, així com analitzar l'estructura de fonts utilitzada per cada diari en la construcció de les notícies referents a aquest tema. Per a poder dur-lo a terme, mitjançant la metodologia quantitativa s'ha emprat una anàlisi del contingut. S'han estudiat dos períodes temporals: la Diada (2012) i l'anunci del referèndum (2013). La mostra està integrada per cinc diaris: *l'Ara*, *La Vanguardia*, *El País*, *El Mundo* i *La Razón*. Això va implicar l'anàlisi de 319 notícies. Els resultats obtinguts ens han permès comprovar que quatre, dels cinc diaris analitzats, li atorguen una major cobertura a l'anunci de la consulta i que les fonts institucionals han estat les més utilitzades per la majoria dels diaris. A més, ens ha permès conèixer la composició de l'agenda mediàtica de cada diari, que varia segons la ideologia del mitjà.

Paraules clau: agenda setting; opinió pública; comunicació política; anàlisi del contingut; diaris; independència de Catalunya.

II. Introducció

L'independentisme català ha anat adquirint una especial rellevància durant els darrers anys, centrant el debat polític tant a Espanya com a Catalunya. Segons el baròmetre d'opinió política publicada pel Centre d'Estudis d'Opinió (CEO) de la Generalitat de Catalunya referent al primer trimestre de 2014, publicada durant la realització d'aquesta investigació, el 45,2% dels enquestats desitjaria que Catalunya es convertís en un estat independent. L'evolució al llarg dels darrers anys ha estat important, i és que, des de l'any 2010, any en el que es va fer pública la sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut, el nombre de persones que declaren la necessitat de que Catalunya esdevingui un Estat ha augmentat, aproximadament, un 30%. Un 57,6% dels enquestats afirma que votaria a favor a la primera pregunta (Vol que Catalunya esdevingui un Estat?) a la Consulta prevista per al 9 de novembre de 2014 i que finalment no es va dur a terme en les condicions previstes. I, dels que varen respondre 'sí', un 81,8% votaria a favor a la segona pregunta (Vol que aquest Estat sigui independent?). A més, un 45,1% considera que si Catalunya fos un país independent la vida dels catalans milloraria notablement.

Aquests fets han permès que l'independentisme català hagi assolit una important repercussió mediàtica tant dintre com fora de Catalunya. Així, podem afirmar que aquest tema s'ha convertit en habitual dins dels



mitjans de comunicació, tant estatals com autonòmics, i que esdevé encara més rellevant quan es tracta de dates històricament importants per a l'independentisme català, com per exemple, la Diada.

La informació periodística constitueix un recurs estratègic clau donat que són els mitjans de comunicació, a través de les notícies, els encarregats de la construcció social de la realitat (Rodrigo Alsina, 2005). Aquestes informacions constitueixen un recurs cognitiu i simbòlic preferent per a moltes persones, que les prenen com a referents alhora de formar-se una opinió pròpia. D'aquesta manera, els mitjans de comunicació es tornen decisius alhora d'articular la realitat política i de formar l'opinió pública (Grossi, 2007).

La comunicació de masses es troba dominada per un seguit de grups mediàtics amb interessos polítics i econòmics, essent el control de la comunicació una forma essencial d'exercir el poder (Casero-Ripollés, 2009). Aquesta manifestació del poder es construeix a través de la creació de significats que suposen la imposició d'unes definicions per damunt d'altres. Així, el poder transmet a la societat els seus discursos, que creen estereotips que la població interioritza (Van Dijk, 1993).

2.1. Els mitjans marquen l'agenda

Els mitjans de comunicació ens informen sobre tot allò que passa al món, sobre allò que no coneixem directament i, per tant, influeixen en la nostra percepció de la realitat. Per tant, podem afirmar, que els mitjans no són només un reflex de la realitat sinó que també són influenciadors i condicionadors d'aquesta.

Les opinions no sorgeixen del no res, sinó que són fruit de diversos processos de formació i aquí els mitjans de comunicació hi tenen molt a veure. Walter Lippmann, al seu llibre *Public Opinion*, ja va dir que els mitjans de comunicació són una font primària, però no única, de les imatges que ens creem a les nostres ments, amb les que s'arriba a formar l'opinió pública.

Malgrat que l'opinió pública pel fet de ser pública hauria de ser plural i hauria de contenir un gran nombre de punts de vista, la realitat és que la decideixen un grup petit, però molt poderós, de persones: aquelles que dirigeixen els mitjans de comunicació. La televisió, la premsa o la ràdio són els que determinen en què, en quins temes, ha de pensar la gent, mitjançant la seva selecció informativa.

Va ser el propi McCombs, junt amb Donald Shaw, qui va donar nom a la teoria de *l'agenda setting*, o establiment de l'agenda, l'any 1972, per a referir-se a la gran capacitat que tenien els mitjans de comunicació per a dirigir l'atenció de l'opinió pública cap a determinats temes, aquells que ells consideren més importants en cada moment. D'aquí que ambdós autors determinaren a les seves investigacions l'alt grau de correlació existent entre els temes que interessen als mitjans de comunicació i els que interessen al públic (McCombs i Shaw, 1972; McCombs, 2006).

L'establiment de l'agenda és un procés que afecta tant als temes sobre els que pensem com en la manera en la que pensem en ells. En aquesta situació, els mitjans seleccionen i destaquen determinats aspectes del

tema, els que són considerats com a més rellevants, és a dir, enquadren la notícia. El concepte de *framing*, o enquadrament, fa referència al procés de selecció que fan els mitjans de comunicació sobre certs aspectes d'un tema, que seran presentats com els més importants i, per tant, emfatitzaran aspectes concrets dels fenòmens tractats. La manera en la que un tema és caracteritzat pels mitjans influeix en com és entès pel públic (Shoemaker i Reese, 1996). Els mitjans destaquen un problema i aporten una solució a aquest, que sovint concorda amb la seva postura ideològica (D'Adamo et al., 2007; Castelló i Capdevila, 2012).

III. Objectius

Aquesta investigació planteja tres objectius específics que permeten aprofundir en l'estudi de l'estructura informativa emprada pels diaris entorn al tema d'estudi.

O1. Analitzar el grau de cobertura i rellevància que li han atorgat els mitjans de comunicació a diversos esdeveniments vinculats amb l'independentisme català.

O2. Estudiar en quins temes s'han centrat cada mitjà segons la seva línia editorial.

O3. Analitzar l'estructura de fonts que ha utilitzat cada mitjà en la construcció de les notícies referents al procés independentista català.

IV. Material i mètode

4.1. Tècnica

Els mètodes d'investigació es poden definir com els procediments emprats pels investigadors per a recollir informació amb l'objectiu de contrastar o verificar les hipòtesis prèviament proposades (Igartua i Humanes, 2004). Així, per al desenvolupament de la nostra investigació, hem decidit fer una anàlisi del contingut emprant metodologia quantitativa. Aquesta tècnica presenta una sèrie de qualitats que ens permet estudiar de manera efectiva la cobertura informativa que fa la premsa tal com hem establert. La seva aplicació ens permet dur a terme un estudi objectiu, exhaustiu i sistemàtic de l'agenda dels mitjans mitjançant la definició d'una sèrie de categories (Krippendorff, 1990; Igartua, 2006; Casero-Ripollés y López-Rabadán, 2012).

Per tant, l'anàlisi del contingut ens permet descobrir el rerefons dels missatges emesos pels mitjans de comunicació, ja que això ens permet conèixer la seva estructura i components. Aquesta ens permetrà saber com està fet un producte informatiu, de tal manera que podrem saber com funciona i, així, determinar quin pot ser el seu grau d'influència (Igartua i Humanes, 2004).

Taula 1. Resum del protocol utilitzat per a l'anàlisi del contingut

Variable	Valors associats	
1. Fonts utilitzades	1. Govern Espanyol 2. Govern Català 3. Partits Polítics Espanyols 4. Partits Polítics Catalans 5. Actors Polítics Estrangers 6. Societat Civil Espanyola	7. Societat Civil Catalana 8. Societat Civil Estrangera 9. Actors Econòmics i Empresarials Espanyols 10. Actors Econòmics i Empresarials Catalans 11. Actors Econòmics i Empresarials Estrangers 12. Altres
2. Tema principal	1. Actes Diada 2012 2. Consulta 3. Dret a decidir 4. Economia 5. Eleccions	6. Precedents 7. Reaccions Polítiques Consulta 8. Reaccions Polítiques Diada 9. Relació Catalunya- Espanya 10. Situació futur Estat Català
3. Paper de la independència	1. Principal	2. Secundari

A la Taula 1 es mostren de manera resumida les principals variables, i les categories associades a elles, del protocol aplicat per a l'anàlisi del contingut. Els valors associats han estat definits de forma clara i concisa per a no donar peu a l'ambigüitat, de tal manera que cada unitat d'anàlisi només pot pertànyer a una sola categoria. Tot i això, hem d'aclarir que el valor 'Altres' de la variable 'Fonts utilitzades' s'ha afegit per a encabir un ínfim percentatge de fonts i inclou a la policia, els serveis de emergències, TMB, etc.

4.2. Disseny de la mostra

Per a determinar la nostra mostra hem tingut en compte tres variables. En primer lloc, la variable temporal. Per a que el nostre estudi fóra realment representatiu s'ha decidit prendre dos moments claus per a l'independentisme català. Així, en primer terme, es va escollir la Diada de 2012 ja que va ser la més multitudinària fins al moment i va marcar un abans i un després en les aspiracions independentistes a Catalunya. Per a l'anàlisi de les notícies publicades durant aquest període es va decidir analitzar de l'11 al 15 de setembre de 2012, donat que durant aquest

interval de temps els mitjans escollits tractaven en profunditat el tema. I, en segon terme, es va apostar per estudiar el moment en el que es va fer pública la data i les preguntes de la consulta, el dia 13 de desembre de 2013. Malgrat no ser un acte preparat, i per tant no previst pels mitjans de comunicació, es va iniciar l'estudi d'aquest període el mateix dia 13 i es va prorrogar fins al 18 de desembre.

En segon lloc, també es va tindre en compte la variable professional per a escollir quins serien els mitjans a analitzar a la nostra investigació. Es va escollir la premsa i es va determinar que només es tindrien en compte aquelles peces publicades a la versió en paper. D'aquesta manera s'acota la mostra ja que la incorporació de les edicions digitals dels diaris escollits faria inassolible aquest estudi.

La vessant ideològica és fonamental per al nostre treball i per això es va decidir escollir els mitjans segons la seva ideologia i no segons la difusió d'exemplars marcat per l'OJD. Així es varen tindre en compte tant l'eix esquerra-dreta com l'eix nacional marcats dins l'espectre polític. També es va determinar que, donat que el tema d'estudi fa referència principalment a Catalunya però ha centrat el debat polític tant a Espanya com a Catalunya, s'escolliria una mostra representativa de diaris que es publicuessin tant a nivell estatal com autonòmic. Com a representació del diaris catalans es varen escollir el diari *Ara* i *La Vanguardia*. El primer, fundat recentment (2010) i amb una clara tendència nacionalista i d'esquerres. El segon, amb més de 130 anys d'antiguitat i habitualment associat al centre-dreta, pròxim a les tesis de Convergència i Unió.

Pel que fa als diaris d'àmbit estatal es varen escollir tres, de tal manera que es representessin les opcions ideològiques majoritàries: esquerra, dreta i centre. Com a representant de l'esquerra mediàtica trobem *El País*, que segons autors com Reig tendria a reafirmar les postures socialistes. El centre-dreta estaria copsat pel diari *El Mundo*, pertanyent al grup RSC, de tendència conservadora. I, per últim, *La Razón*, d'orientació molt conservadora i afí al Partit Popular (Reig, 2011).

I, en tercer lloc, per acabar de concretar més la mostra, es va determinar que per a aquest estudi només serien vàlides les notícies bàsicament informatives. Per tant, van quedar fora de l'estudi les peces d'opinió publicades per aquests diaris durant les setmanes analitzades. Si bé, hem de matisar que sí que s'han tingut en compte aquelles peces considerades híbrides, com els reportatges o cròniques, ja que tot i que contenen una part interpretativa, la part informativa és majoritària.

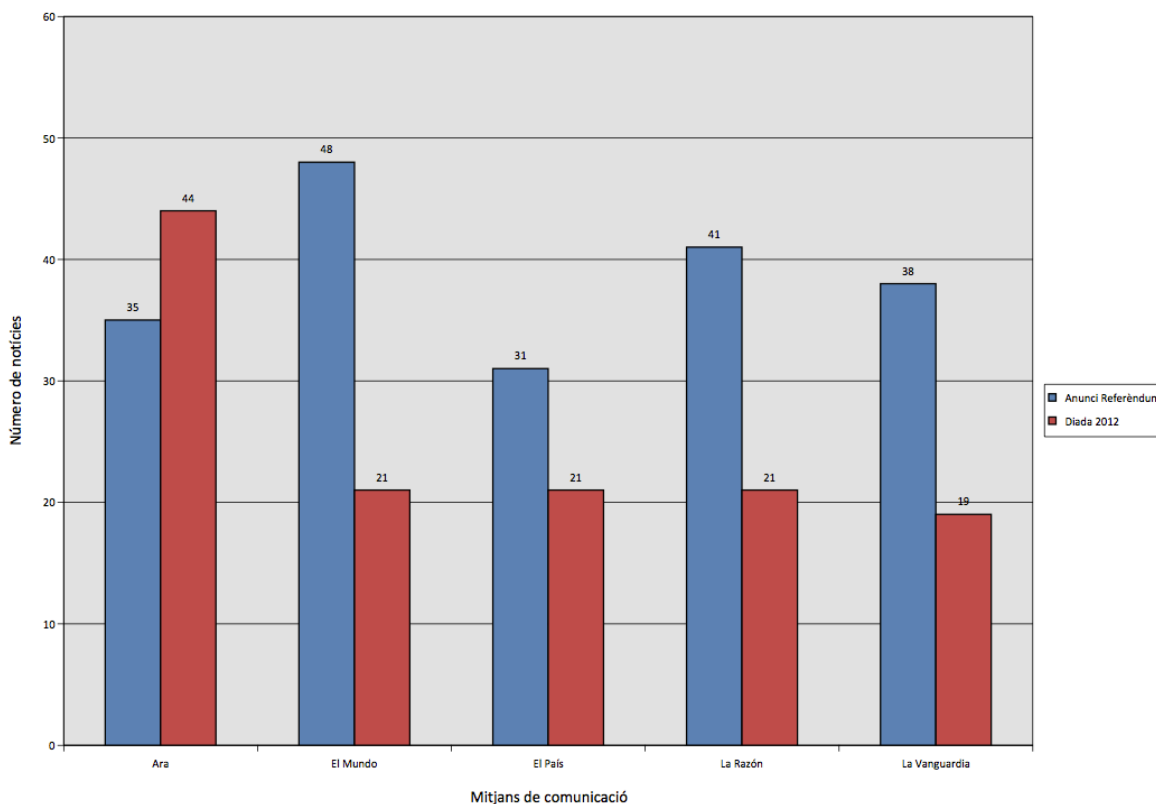
V. Resultats

5.1. Cobertura informativa

La cobertura informativa és un bon indicador de la rellevància que li atorga un mitjà de comunicació a un tema determinat. A més, aquesta influeix en les prioritats i funcions dels ciutadans (Casero-Ripollés i López-Rabadán, 2012). En línies generals podem afirmar que tots els diaris analitzats han considerat la possible independència de Catalunya com un

tema especialment rellevant. Dels 11 dies analitzats -5 per a la Diada de 2012 i 6 per a l'anunci del Referèndum d'independència- s'han extret un total de 319 notícies.

Pel que fa al número total de notícies publicades, és el diari *Ara* qui destaca amb 79 peces. És, per tant, qui més importància li dóna al tema. El segueix, de prop, *El Mundo*, amb un total de 69; després trobem *La Razón*, 62; *La Vanguardia*, 57; i, per últim, *El País* amb 52 notícies publicades.

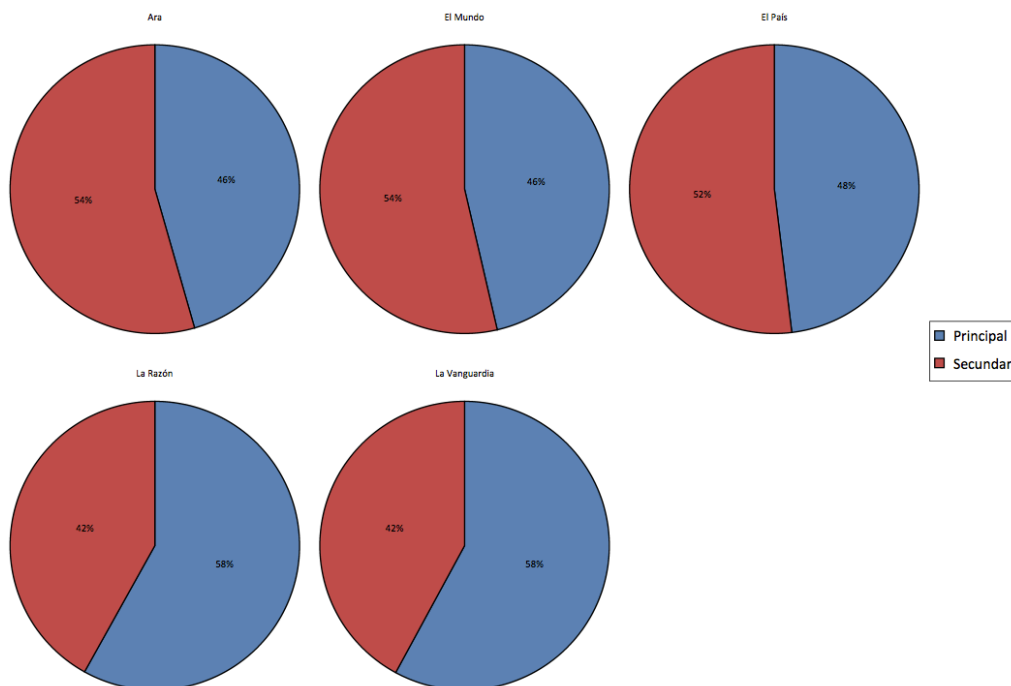


Gràfic 1. Quantitat de notícies publicades per mitjà i període

Com podem observar (Gràfic 1) *El Mundo*, *La Razón* i *La Vanguardia*, segueixen una estructura similar i varen donar més cobertura informativa a l'anunci del referèndum que a la Diada donant-li així la rellevància que no li varen donar anteriorment al tema. A més, podem interpretar que aquests mitjans s'han decantat per la vessant política vers la vessant social, que ha quedat reduïda a un número de peces publicades molt inferior. Així, podem dir que han decidit centrar-se en el diàleg entre ambdues parts –Espanya i Catalunya-. Hem de remarcar, però, que ens ha semblat interessant veure com el diari progressista *El País*, tot i seguir una estratègia similar a la dels anteriors diaris, és qui menys notícies publica i qui menys diferències entre períodes té.

D'altra banda, ens trobem amb el diari *Ara*, on clarament ja es donava importància al tema de la independència en la Diada de 2012, que es decanta per tractar el tema des de la vessant social. Podríem dir també des de la vessant sentimental si tenim en compte la multitud de fotografies que

va publicar sobre la manifestació de l'11 de setembre de 2012, junt amb titulars com "Independència: primer acte".



Gràfic 2. Paper de la independència a les notícies analitzades (percentatge)

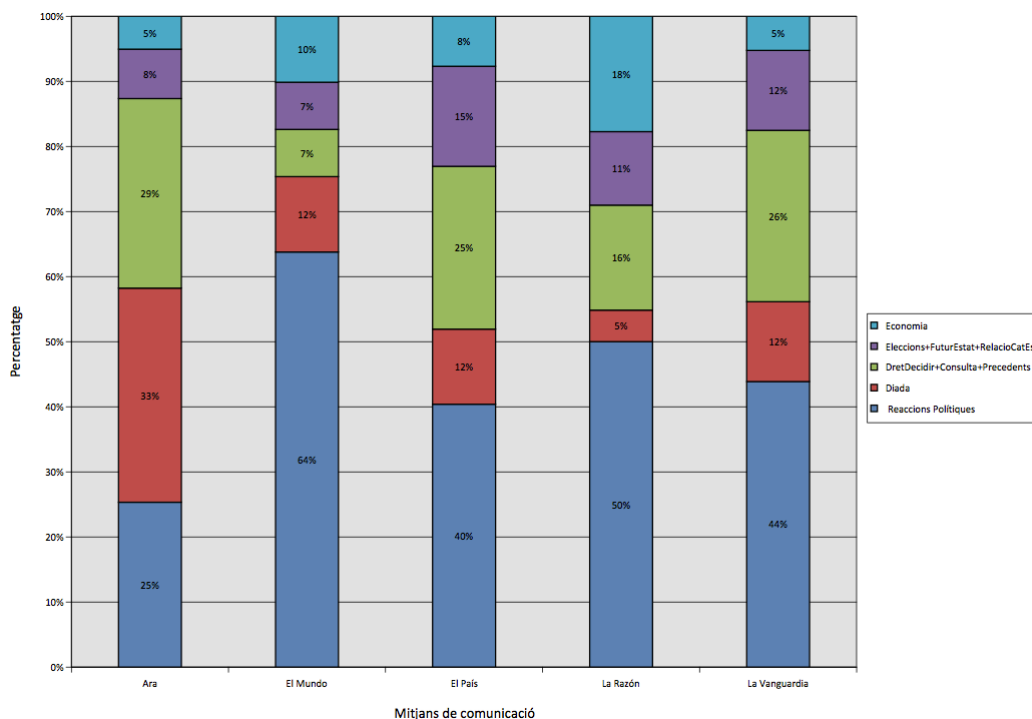
Si tenim en compte quin és el paper que té la independència en les notícies analitzades podem observar (Gràfic 2) dues tendències. En primer lloc veiem com *l'Ara*, *El Mundo* i *El País* mantenen cert equilibri però presenten un número major de peces en les que la independència té un paper secundari. I, en segon lloc, *La Razón* i *La Vanguardia* presenten el cas contrari. Amb percentatges idèntics, el 58% de les seves peces té com a protagonista la independència. Encara que dos diaris tant allunyats ideològicament segueixin la mateixa estratègia, cada mitjà destaca determinats temes i els enfoca remarcant aquells aspectes que considera claus i que vol que el seu públic interioritzi.

5.2. Agenda mediàtica

Respecte a la composició de l'agenda mediàtica dels diaris analitzats, hem pogut observar a la Taula 1 com les diverses notícies analitzades podrien ser encabides en deu temes. El Gràfic 3 ens mostra aquestes temàtiques agrupades per afinitats. Així, hem decidit, per exemple, agrupar totes les reaccions polítiques o tot allò que té a veure amb Catalunya com a nou estat. D'aquesta manera podem fer-nos una idea general sobre quina temàtica prefereix tractar cada mitjà.

El Mundo i *La Razón* presenten estratègies molt similars. Per una banda, a *El Mundo* el 63% de les peces publicades tracten les 'Reaccions polítiques' (tant de la consulta com de la Diada), mentre que el 19% les dedica a parlar sobre la 'Consulta' i els 'Actes de la Diada'. De nou, observem com la vessant polític impera i la social queda relegada a un segon pla. La vessant econòmica ocupa un 10% de les notícies d'aquest

diari. Com es pot observar, les dades de *La Razón* són pràcticament iguals a les de *El Mundo*, amb la única diferència de que el primer li atorga encara més importància a l'aspecte econòmic (18%).

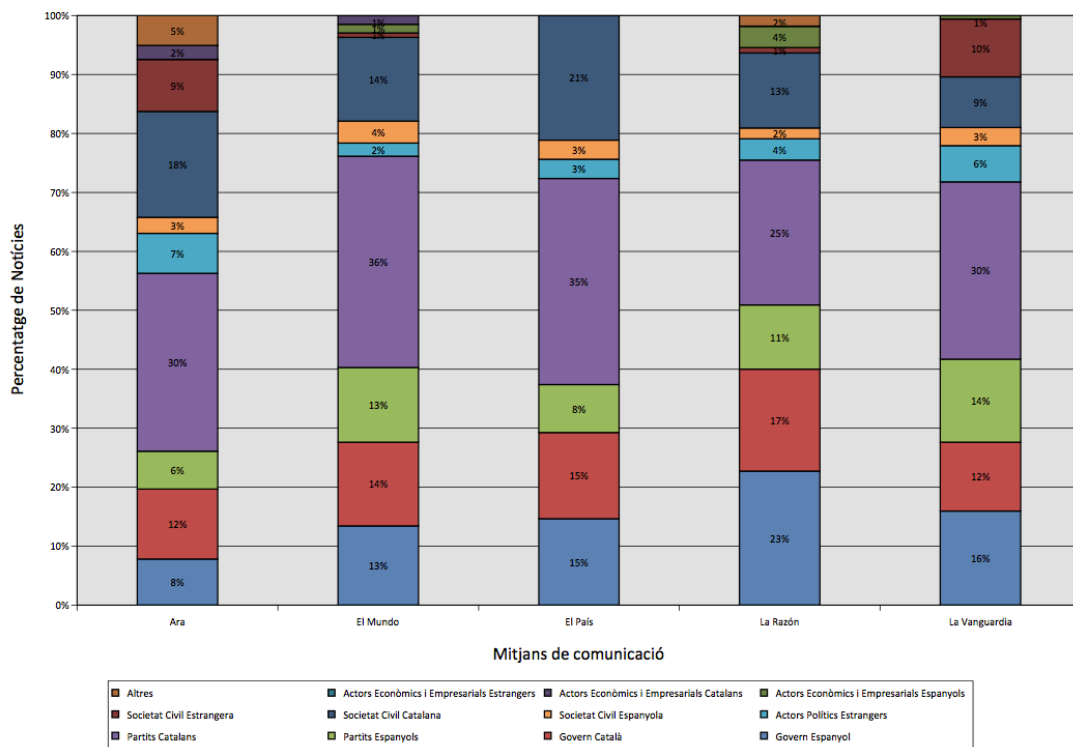


Gràfic 3. Temàtiques, agrupades, per mitjà (percentatge)

Per contra, *l'Ara* presenta dades totalment contraries i li dóna molta importància a la vessant social de l'independentisme. Així, observem que el 56% de les notícies que publica fan referència als 'Actes de la Diada' (33%) i a tot allò referent a la 'Consulta' (29%). Per tant, les reaccions polítiques queden en un segon terme i tan sols un 25% de les notícies tracten sobre això. D'altra banda *El País* i *La Vanguardia* segueixen estratègies semblants i pràcticament li dediquen la mateixa cobertura a la vessant social i a la vessant política, presentant percentatges molt similars.

5.3. Principals actors

Els resultats globals dels períodes analitzats confirmen que les fonts institucionals han estat les més consultades. Tot i això podem trobar algunes diferències entre diaris.



Gràfic 4. Fonts informatives utilitzades a cada mitjà (percentatge)

A *El Mundo* (78%), *El País* (76%), *La Razón* (80%) i *La Vanguardia* (78%) preval la consulta de fonts institucionals, destacant sobretot la utilització de fonts provinents dels partits polítics catalans. D'altra banda, la societat civil, ja sigui catalana, estrangera o espanyola, és consultada en aquests diaris al voltant del 20%, aproximadament, de les notícies, un percentatge molt allunyat de l'anteriorment comentat. També hem de destacar la importància que li dóna el diari *La Razón* als actors econòmics i empresarials (4%), degut a que moltes notícies tracten la independència de Catalunya des de la vessant econòmica i que *La Vanguardia* és el diari que més ha citat a fonts provinents de la societat civil estrangera.

D'altra banda trobem el plantejament del diari *Ara*, que dista del de la resta de mitjans. Així, tot i que el percentatge de fonts oficials consultades (63%) és prou elevat, el percentatge de fonts provinents d'actors socials també és superior a la dels altres diaris i ronda el 30%. A més, igual que a *La Vanguardia*, el percentatge d'actors civils estrangers és del 9%, una xifra prou elevada si ho comparem amb la resta de mitjans. Això és degut a que es centra molt amb els precedents existents al món i els compara amb el cas català.

VI. Discussió i conclusions

517



L'anàlisi empírica de la mostra sotmesa a estudi ens permet descriure detalladament certs aspectes claus de la cobertura i el tractament del procés independentista català. A partir dels resultats obtinguts podem extraure les següents afirmacions i donar resposta als objectius plantejats a l'inici d'aquesta investigació. Tot i això, hem de matisar que aquesta investigació compta amb algunes limitacions. La investigació podria ser millorada si, a més de les peces informatives, també s'analitzaren les peces d'opinió i s'haguessin augmentat els períodes estudiats.

En primer lloc hem pogut comprovar com els diaris *Ara*, *El Mundo* i *La Razón* són els que més rellevància li han donat al tema si tenim en compte el número total de notícies publicades durant els períodes estudiats. Per tant, són els diaris amb la línia ideològica més marcada, els que més importància li atorguen al tema.

Malgrat que a priori pensàvem que tots els diaris donarien un major grau de cobertura informativa als temes referents a la consulta, hem pogut constatar que el diari *Ara* és l'excepció, ja que publica un 12% més de notícies sobre la Diada que sobre l'anunci del referèndum. Això pot ser degut a que, en primer lloc, la Diada incorpora un gran nombre d'actes que el diari català ha decidit cobrir en la seva totalitat. En segon lloc, perquè li atorga un notable pes a la vessant social de la independència, centrant-se molt en allò que té a veure amb la població més que en la pròpia discussió política. A més, hem de matisar, que aquest diari des dels seus inicis sempre li ha donat una gran importància al tema de la independència de Catalunya i, per tant, no és d'estranyar el gran nombre de notícies publicades pel mitjà referents a aquest tema.

La resta de diaris sí ofereixen un major grau de cobertura a l'anunci del referèndum, però mentre els diaris conservadors pràcticament només tracten la vessant econòmica i política de la independència, *El País* i *La Vanguardia* tracten per igual aquestes dues vessants i la vessant social. Per tant, observem com la tematització que fan els mitjans és fonamental per a orientar al lector ideològicament. Així, podem dir que aquests quatre diaris no li havien donat la importància merescuda al tema fins que es va fer l'anunci del referèndum. És a dir, aquest fet va provocar un increment general de la cobertura informativa d'aquests diaris envers a aquest tema.

Això ens porta a recordar les paraules de Bernard C. Cohen: «La premsa no té massa èxit en dir a la gent què ha de pensar, però sí ho té en dir als seus lectors sobre què han de pensar», paradigma de la teoria de l'*agenda setting* (Cohen, 1963, p.13). La nostra investigació ens ha dut a corroborar que tal com ja havien demostrat altres autors anteriorment, els mitjans de comunicació, mitjançant l'establiment de l'agenda, li diuen al públic sobre quins temes ha de pensar i formar-se una opinió. Es tracta de quelcom que recolzen amb l'enquadrament de les notícies en el que, en el nostre cas els diaris, emfatitzaran uns ítems sobre altres depenent de la seva línia editorial. Amb aquestes accions, els mitjans orienten el nostre

punt de vista i fan que la nostra percepció de la realitat vagi en un sentit i no en un altre.

Pel que fa a les fonts, destaca novament el diari *Ara*, que es desmarca de la resta de diaris. Tot i tractar un tema eminentment polític, més de la meitat de les fonts que consulta provenen de la societat civil, ja sigui espanyola, catalana o estrangera. La resta de mitjans es decanten per utilitzar fonts institucionals. Destaca la posició de *La Razón*, que és el diari que més es centra en els temes econòmics i, per tant, qui més actors econòmics i empresarials consulta. Per tant, s'observa una forta correlació entre l'agenda establerta per aquests mitjans i les fonts que consulta per a l'elaboració de les seues notícies.

VII. Bibliografia

CASERO-RIPOLLÉS, A. (2009): <<El control político de la información periodística>>, *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 354-366. Doi: 10.4185/RLCS-64-2009-828-354-366.

CASERO-RIPOLLÉS, A. I LÓPEZ-RABADÁN, P. (2012): <<La evolución de la agenda mediática española (1980-2010). Un análisis longitudinal de la portada de la prensa de referencia>>, *Revista Latina de Comunicación Social*, 67. Recuperat de http://www.revistalatinacs.org/067/art/964_Castellon/20_Casero.html

CASTELLÓ, E. I CAPDEVILA, A (2012): <<Defining pragmatic and symbolic frames: Newspapers about the Independence during the Scottish and Catalan elections>>, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19. Recuperat de <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/viewFile/43483/41131>

COHEN, B. C. (1963): *The press and foreign policy*, Princeton University Press, New York.

D'ADAMO, O., GARCÍA, V. I FREIDENBERG, F. (2007): *Medios de comunicación y opinión pública*, McGraw Hill, Madrid.

GROSSI, G. (2005): *La opinión pública: Teoría del campo demoscópico*, CIS, Madrid.

IGARTUA, J.J. y HUMANES, M.L. (2004): *Teoría e investigación en comunicación social*, Síntesis, Madrid.

IGARTUA, J.J. (2006): *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*, Bosch, Barcelona.

KRIPPENDORFF, K. (1990): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Paidós, Barcelona.

LIPPMANN, W. (1997): *Public Opinion*, Free Press Paperbacks, New York.

MCCOMBS, M. I SHAW, D (1972): <<The agenda-setting function of mass media>>, *Public Opinion Quarterly*, 36, 176-187.

McCOMBS, M. (2006): *Estableciendo la agenda. El impacto de medios en la opinión pública y en el conocimiento*, Paidós Comunicación, Barcelona.

REIG, R. (2011): *Los dueños del periodismo. Claves de la estructura mediática mundial y de España*, Gedisa, Barcelona

RODRIGO ALSINA, M. (2005): *La construcción de la noticia*, Paidós, Barcelona.

SHOEMAKER, P.J. I REESE, S.D. (1996): *Mediating the message: Theories of influences on mass media content*, Longman, New York.

VAN DIJK, T. A. (1993): <<El poder i els mitjans de comunicació>>, *Periodística* 6, 11-38. Recuperat de

<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20poder%20i%20els%20mitjans%20de%20comunicaci%F3.pdf>

Twitter y las rutinas periodísticas

Líneas de investigación

Amparo López Meri
meri@uji.es

I. Resumen

522

Las investigaciones indican que el uso de Twitter se normaliza en las redacciones. Periodistas y medios de comunicación recurren a esta red social para buscar datos, contactar con fuentes, informar y promocionar sus contenidos. La incorporación de esta herramienta a las rutinas productivas genera gran parte de la literatura académica sobre las implicaciones de Twitter en el periodismo. El objetivo de este artículo es describir las principales líneas de investigación en la materia y recopilar los hallazgos más relevantes sobre la influencia de Twitter en las rutinas periodísticas. Al respecto, se concluye que Twitter se consolida como herramienta de consulta habitual y que adquiere relevancia como vía de entrada de voces alternativas, claramente motivadas en la construcción colaborativa de las noticias.

Palabras clave: Twitter, periodismo, investigación periodística, rutinas, medios sociales



II. Introducción

Las implicaciones de Twitter en el periodismo son notorias en todos los estadios del proceso comunicativo, tanto en la producción, como en la difusión y el consumo de contenidos informativos. No obstante, el ámbito más prolífico entre la comunidad científica es la influencia de Twitter en las rutinas de periodistas y grupos mediáticos, así como en la creación de contenidos. Este interés es lógico, si se valora que Twitter cuenta con 270 millones de usuarios activos, potencial audiencia, que publican más de 400 millones de mensajes diarios (Wickre, 2013).

Las principales conclusiones alcanzadas por los académicos pueden englobarse en dos grandes ámbitos de investigación:

1. Transformaciones en las rutinas periodísticas
2. Cambios en las normas y principios clásicos del periodismo

Respecto a las rutinas productivas, se aborda cómo y con qué finalidad utilizan Twitter los periodistas y los medios (Bruns, 2005; Farhi, 2009; Newman, 2009; Ahmad, 2010; García de Torres et al., 2011; Greer y Ferguson, 2011; Broersma y Graham, 2012; Carrera et al., 2012; Lasorsa et al., 2012; Messner et al., 2012; Túniz López, 2012; Artwick, 2013; Hedman y Djerf-Pierre, 2013; Noguera, 2013; Said Hung et al., 2013).

Respecto a la segunda línea de investigación, diferentes autores se preguntan si Twitter está modificando la naturaleza del periodismo (Shoemaker y Vos, 2009; Singer et al., 2011; Hermida, 2012 y 2013; Herrera y Requejo, 2012; Lasorsa et al., 2012; Gulyas, 2013; Vis, 2013; Hermida et al., 2014), especialmente debido a la participación de los ciudadanos en la construcción del relato informativo (Domingo et al., 2008; Hermida y Thurman, 2008; Newman, 2009; Mendoza, Poblete y Castillo, 2010; Hermida, 2010; Vieweg et al., 2010; Lotan et al., 2011; Brown Smith, 2012; Papacharissi y De Fátima Oliveira, 2012).

Este artículo focaliza su atención en la primera de las líneas de investigación citadas, con el objetivo de recopilar y sistematizar los principales usos y funciones que periodistas y medios asignan a Twitter, así como sus implicaciones.

III. Los medios crean marca en Twitter

Las primeras investigaciones destacan el potencial de Twitter como herramienta para entablar relaciones con el público y crear marca (Ahmad, 2010; Greer y Yan, 2010; Greer y Ferguson, 2011), y como canal de distribución de contenidos noticiosos (Blasingame, 2011; Greer y Ferguson, 2011; Messner et al., 2012). Al respecto, el uso común más temprano entre los medios consiste en la publicación automatizada de titulares, con los enlaces a sus páginas web (Blasingame, 2011). En la actualidad, aunque predomina la idea de Twitter como herramienta de promoción (Holcomb et al., 2011; Messner et al., 2012; Said Hung et al., 2013), los medios dan cada vez más importancia a la necesidad de conversar con el público (Hermida, 2013). Sin embargo, salvo algunas excepciones, se detectan diferencias entre los medios de referencia, poco inclinados a interactuar con la audiencia, y los medios alternativos, más propensos a fomentar la participación ciudadana (Lasorsa et al., 2012).

En el ámbito internacional, se ha investigado a la prensa europea de referencia, como *The Guardian* en Reino Unido (Ahmad, 2010) y las rutinas de los principales medios de Estados Unidos (Holcomb et al., 2011; Messner et al., 2012) y Latinoamérica (García et al., 2011; Said Hung et al., 2013), con análisis específicos en redacciones de televisiones locales (Greer y Ferguson, 2011), emisoras de radio (Ferguson y Greer, 2011) y periódicos (Greer y Yan, 2010). Según estos estudios, los medios asignan cuatro funciones a Twitter (Broersma y Graham, 2012): difusión de noticias, *marketing* para crearse marca, interacción con el público y búsqueda de información y fuentes.

La adhesión de los medios de comunicación a Twitter guarda relación con los intereses que mantienen los usuarios, potenciales consumidores: mantener charlas cotidianas, conversar, compartir información e informar (Java et al., 2007). Las dos últimas, el uso de Twitter como fuente y buscador de noticias, se vinculan al periodismo, pero también la charla diaria y la conversación, que suelen tratar temas de actualidad. Frente a la noticia, los usuarios desempeñan tres funciones (Bruns y Burgess, 2012): aportan información de primera mano como testigos, debaten acontecimientos en curso sin ser testigos y evalúan al instante asuntos de interés periodístico, función similar al *gatewatching* (Bruns, 2005). Por eso, las aportaciones de los usuarios conforman la banda sonora que se escucha de fondo en Twitter, en línea con la noción de periodismo ambiental (Burns, 2010; Hermida, 2010).

La concepción de Twitter como periodismo ambiental supone entender que la suma de tuits es periodismo (Hermida, 2010). Según esta premisa, la inteligencia colectiva nace de la conexión con otros usuarios.

Por eso, la suma de tuits que se produce durante el debate de un tema de actualidad tiene más valor que la información individual y fragmentada, lo que ayuda a una mejor comprensión de la realidad. En este sentido, Twitter es un sistema de conciencia informativa, que alerta a los periodistas de las tendencias y asuntos que interesan en cada momento, así como de los cambios de tono o enfoque, por lo que aporta “formas más complejas de comprensión” de la comunicación pública (Hermida, 2010: 303).

IV. Los periodistas buscan información y contactan con fuentes

Además de estudiarse el interés corporativo que los medios demuestran por Twitter, proliferan las investigaciones centradas en la figura del periodista. Los autores concluyen que los periodistas han normalizado e integrado Twitter en su quehacer diario, tanto para informar, como para buscar información y fuentes (Newman, 2009; Broersma y Graham, 2012; Brown Smith, 2012; Carrera et al., 2012; Lasorsa et al., 2012; Artwick, 2013; Gulyas, 2013; Hedman y Djerf-Pierre, 2013). Los periodistas van de ronda por Twitter, en busca de noticias o ideas para nuevos enfoques, igual que acuden al juzgado, al ayuntamiento o al Congreso (Broersma y Graham, 2012: 405).

Sin embargo, los periodistas diseminan argumentos preexistentes, pero apenas crean contenidos nuevos para Twitter. En España, una encuesta a 50 periodistas, realizada por Pilar Carrera Álvarez y otros autores (2012), muestra que el 88% usa Twitter para sondear el ambiente y detectar tendencias, el 86% para buscar información, el 84% para enganchar al público, el 80% para viralizar contenidos propios, el 72% para obtener ideas nuevas y el 70% para difundir información de otros medios. Se usa mucho menos para difundir exclusivas o noticias de última hora (58%), contactar con fuentes ciudadanas (52%) y realizar periodismo de investigación (24%). Por lo tanto, todavía no apuestan de forma decidida por el *crowdsourcing* para generar informaciones en colaboración con los usuarios. No obstante, Twitter les resulta gratificante, por el *feedback* con sus seguidores y la “confortable libertad” que les confiere para crear su propio sello (Carrera Álvarez et al., 2012: 51), diferenciado de la marca que representan sus medios. De hecho, se constata que los periodistas son más creativos que los medios. Desde sus cuentas individuales interactúan más con sus seguidores, incluso enlazan y recomiendan contenidos de la competencia (Noguera, 2013: 110-111).

También se usa Twitter de forma habitual en otros países. Una encuesta a periodistas de Finlandia, Alemania, Suecia y Reino Unido indica que el 96% utiliza algún medio social para su trabajo, aunque se detectan variaciones respecto a las motivaciones (Gulyas, 2013). Otra investigación constata que el 85% de los periodistas suecos recurre a Twitter durante sus rutinas laborales. No obstante, se aprecia que únicamente uno de cada diez tuitea diariamente, y sólo el 2% lo hace los siete días de la semana (Hedman y Djerf-Pierre, 2013).

Respecto al diálogo con el público, los profesionales combinan el periodismo de servicio con el periodismo como producto en Twitter (Artwick, 2013). Además de promocionar sus noticias y dar voz a fuentes oficiales, los periodistas se aproximan a los ciudadanos, al tuitear eventos en vivo y retuitear los testimonios y valoraciones de los usuarios (2013: 225). Aclaran la potencial desinformación que circula en la red y ofrecen contexto con fotografías y otros archivos multimedia. En este sentido, la novedad no radica en que el periodista ejerza como testigo, sino en hacerlo en vivo en un entorno de red, “donde los ciudadanos, funcionarios y periodistas pueden contribuir juntos a la búsqueda de la verdad” (2013: 223-225).

Otros trabajos destacan el papel de los usuarios como observadores de la realidad y comentaristas que contribuyen a la interpretación compartida de la actualidad (Hermida et al., 2011). Sin embargo, frente a la visión optimista de Artwick (2013), exponen que son minoría los periodistas que solicitan información a los usuarios de Twitter (Cozma y Chen, 2013; Noguera, 2013), lo que resta presencia a la co-creación de noticias (Hermida, 2013). En este ámbito, la investigación de José Manuel Noguera (2013), que analiza el contenido de 1.125 tuits publicados por 25 editores y periodistas españoles, comprueba que sólo piden datos a los usuarios en el 5% de los mensajes. En consecuencia, no estarían aprovechando el ambiente generado en Twitter (2013: 110).

También se analizan las rutinas de periodistas especializados. Se constata, por ejemplo, que los corresponsales en el extranjero difunden más noticias de última hora que los reporteros que trabajan en la redacción (Cozma y Chen, 2013). En cambio, los periodistas deportivos aportan más novedades en las ediciones impresas que en las versiones *online* (Sheffer y Schultz, 2010). Los corresponsales informan y aportan novedades de última hora en el 40% de los mensajes, pero sólo incluyen su punto de vista personal en el 10% de los tuits (Cozma y Chen, 2013: 7). Además, enlazan sus creaciones en mayor medida que las de otros medios. En otro estudio, Farida Vis (2013) comprueba que los periodistas más influyentes durante la cobertura de altercados también tienden a enlazar los contenidos de sus medios. Cuando estos periodistas mencionan a la competencia es porque la competencia los cita primero a ellos, como testigos o fuentes (Vis, 2013: 38-42).

V. Algunas tendencias

Las investigaciones recientes constatan algunas tendencias en las rutinas de los periodistas. Cada vez más, tienden a opinar, posicionarse y comentar asuntos personales (Sheffer y Schultz, 2010; Lasorsa et al., 2012; Rodríguez y García, 2013; Vis, 2013). Tuitean sobre sus aficiones y se humanizan ante su comunidad social (Lasorsa 2012; Lasorsa et al., 2012; Cozma y Chen, 2013). Así construyen su marca o firma digital (Ekman y Widholm, 2014). En este sentido, algunos autores puntualizan que la subjetividad y la personalización son formas de “periodismo ambiental”

(Burns, 2010; Hermida, 2010), que reflejan los límites cada vez más borrosos entre lo profesional y lo personal, entre periodistas, actores políticos y público (Hermida, 2013: 301; Ekman y Widholm, 2014: 6).

También parece consolidarse la motivación de los usuarios para participar en la elaboración de noticias (Brown Smith, 2012). Los ciudadanos producen pequeñas cantidades de contenido que, en conjunto, constituyen una forma de periodismo que ayuda a la comunidad a mantener la conciencia de los acontecimientos importantes (Hermida et al., 2011; Singer et al., 2011). Los usuarios se comportan como receptores activos y testigos de los hechos. En ocasiones, especialmente durante la cobertura de sucesos imprevistos, si son testigos, se les otorga la misma confianza que a los periodistas (Brown Smith, 2012: 25-28). Los periodistas aprovechan la “sabiduría de la multitud” para completar sus historias (Broersma y Graham, 2012: 404).

En este sentido, se defiende que la arquitectura de Twitter ofrece la oportunidad de investigar la relación entre periodistas y fuentes desde una perspectiva nueva, porque las interacciones entre ambos empiezan a darse en público. Los periodistas mencionan a los usuarios y establecen contacto, dialogan con ellos y solicitan datos, antecedentes y contexto a la vista del resto de la comunidad. Además, frente a las fuentes oficiales e institucionales, a través de las menciones y los retuits, los periodistas dan protagonismo a voces alternativas (Lotan et al., 2011; Papacharissi y De Fátima Oliveira, 2012; Hermida et al., 2014).

Al respecto, tras estudiar la cuenta del periodista Andy Carvin, de la National Public Radio de los Estados Unidos, durante los levantamientos de Túnez y Egipto de 2011, los autores Alfred Hermida, Seth Lewis y Rodrigo Zamith entienden que Twitter cambia el paradigma (2014: 482). En su investigación, después de analizar las fuentes mencionadas por Carvin, constatan que concede prioridad a los mensajes de los ciudadanos, que expresan en Twitter sus demandas para el cambio social. Vecinos, activistas y expertos en diferentes áreas protagonizaron casi el 50% de los tuits. Carvin recurrió a estas fuentes en busca de datos y contexto, pero también para contrastar informaciones. Según estos autores, la elevada participación de voces alternativas en la construcción de las noticias cuestiona normas clásicas como la objetividad y la imparcialidad (2014: 493).

En España, el movimiento ciudadano 15M también marca un punto de inflexión respecto al monopolio comunicativo copado por fuentes oficiales. Según comprueban Andreu Casero Ripollés y Ramón Feenstra (2012), el 15M se cuela en el debate político durante la campaña electoral de 2011, debido a su fuerza en Twitter y otras redes sociales. La monitorización que realizan los ciudadanos en medios sociales como Twitter, para vigilar, filtrar información y difundir puntos de vista alternativos, “es una forma de contrapoder que desafía a los centros de poder político y económico” (Feenstra y Casero Ripollés, 2014: 2462). Esta capacidad de convertir en fuente a usuarios críticos y voces tradicionalmente marginadas, sugiere el poder de Twitter para el desarrollo de un periodismo colaborativo, al

menos en la cobertura de movilizaciones ciudadanas (Papacharissi y De Fátima Oliveira, 2012).

En contrapartida, diferentes estudios apuntan que se descuida la tarea de la verificación (Broersma y Graham, 2013: 461). En esta línea, se reivindica la necesidad de “reporteros-curadores” de contenidos (Bruno, 2011: 67). Los periodistas ya no son las únicas voces que controlan el flujo informativo en la esfera pública (Deuze, 2008; Castells, 2009), pero son profesionales especializados, que pueden filtrar, sintetizar y verificar eventos en tiempo real, mientras se construye la noticia, en línea con la noción de periodismo como proceso, no como producto acabado (Hermida, 2012: 666).

VI. Bibliografía

- AHMAD, A. N. (2010): «Is Twitter a Useful Tool for Journalists?», *Journal of Media Practice*, 11 (2): 145-55.
- ARTWICK, C. G. (2013): «Reporters on Twitter», *Digital Journalism*. DOI:10.1080/21670811.2012.744555.
- BLASINGAME, D. (2011): «Gatejumping: Twitter, TV News and the Delivery of Breaking News», *#ISOJ: The Official Journal of the International Symposium on Online Journalism*, 1 (1), <http://online.journalism.utexas.edu/ebook.php>.
- BROERSMA, M. Y T. GRAHAM (2012): «Social Media as Beat», *Journalism Practice*, 6 (3): 403-419.
- (2013): «Twitter as a News Source». *Journalism Practice*, 7 (4): 446-464.
- BROWN SMITH, C. (2012): «#Memstorm: Twitter as a Community-driven Breaking News Reporting Tool», *#ISOJ: The Official Journal of the International Symposium on Online Journalism*, 2 (2): 1-28.
- BRUNO, N. (2011): «Tweet First, Verify Later: how real-time information is changing the coverage of worldwide crisis events». *Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism*, http://nicolabruno.files.wordpress.com/2011/05/tweet_first_verify_later2.pdf, consultado el 28 de agosto de 2012.
- BRUNS, A. (2005): *Gatewatching: collaborative online news production*. Nueva York: Peter Lang.
- BRUNS, A. Y J. E. BURGESS (2012): «Researching news discussion on Twitter», *Journalism Studies*. DOI:10.1080/1461670X.2012.664428.
- BURNS, A. (2010): «Oblique Strategies for Ambient Journalism». *M / C Journal* 13 (2), disponible en <http://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/230>, consultado el 28 de agosto de 2012.



CARRERA ÁLVAREZ, P. Y OTROS AUTORES (2012): «Journalism and Social Media: How Spanish Journalists Are Using Twitter», *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 1 (18): 31-53.

CASERO RIPOLLÉS, A. Y R. A. FEENSTRA (2012): «The 15-M Movement and the new media: A case study of how new themes were introduced into Spanish political discourse», *Media International Australian*, 144: 68-76.

CASTELLS, M. (2009): *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

COZMA, R. Y K. CHEN (2013): «What's in a Tweet?», *Journalism Practice*, 7 (1): 33-46. DOI: 10.1080/17512786.2012.683340.

DEUZED, M. (2008): «Understanding Journalism as Newswork: how it changes, and how it remains the same», *Westminster Papers in Communication and Culture*, 5 (2): 4-23.

DOMINGO, D. Y OTROS AUTORES (2008): «Participatory Journalism Practices in the Media and Beyond». *Journalism Practice*, 2 (3), pp. 326-342.

EKMAN, M. Y A. WIDHOLM (2014): «Politicians as Media Producers», *Journalism Practice*. DOI: 10.1080/17512786.2014.928467.

FARHI, P. (2009): «The Twitter Explosion», *American Journalism Review*, 31 (3): 26-31.

FEENSTRA, R. A. Y A. CASERO RIPOLLÉS (2014): «Democracy in the Digital Communication Environment: A Typology Proposal of Political Monitoring Processes», *International Journal of Communication*, 8: 2448-2468.

FERGUSON, D. Y C. GREER (2011): «Local Radio and Microblogging: how radio stations in the U.S. are using Twitter», *Journal of Radio and Audio Media*, 18 (1): 33-46.

GARCÍA DE TORRES, E. Y OTROS AUTORES (2011): «See You on Facebook or Twitter? The Use of Social Media by 27 News Outlets from 9 Regions in Argentina, Colombia, Mexico, Peru, Portugal, Spain and Venezuela», *International Symposium on Online Journalism*. Austin: University of Texas, <http://online.journalism.utexas.edu/2011/papers/Elvira2011.pdf>.

GREER, C. Y D. FERGUSON (2011): «Using Twitter for Promotion and Branding: A Content Analysis of Local Television Twitter Sites», *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 55 (2): 198-214.

GREER, J. Y Y. YAN (2010): «New Ways of Connecting with Readers. How community newspapers are using Facebook, Twitter and other social tools to deliver the news», *Grassroots Editor*, 51 (4): 1-7.

GULYAS, A. (2013): «The Influence of Professional Variables on Journalists' Uses and Views of Social Media. A Comparative Study of Finland, Germany, Sweden and the United Kingdom», *Digital Journalism*. DOI:10.1080/21670811.2012.744559.

HEDMAN, U. Y M. DJERF-PIERRE (2013): «The Social Journalist: Embracing the Social Media Life or Creating a New Digital Divide?», *Digital Journalism*. DOI:10.1080/21670811.2013.776804.

HERMIDA, A. (2010): «Twittering the news: The emergence of ambient journalism», *Journalism Practice*, 4 (3): 297-308.

— (2012): «Tweets and truth: Journalism as a Discipline of Collaborative Verification». *Journalism Practice*, 6 (5-6): 659-668. DOI: 10.1080/17512786.2012.667269.

— (2013): «#JOURNALISM», *Digital Journalism*, 1 (3): 295-313. DOI: 10.1080/21670811.2013.808456.

HERMIDA, A. Y N. THURMAN (2008): «A Clash of Cultures: the Integration of User-generated Content within Professional Journalistic Frameworks at British Newspaper Websites», *Journalism Practice*, 2: 343-356. DOI: 10.1080/17512780802054538.

HERMIDA, A. Y OTROS AUTORES (2014): «Sourcing the Arab Spring: A Case Study of Andy Carvin's Sources on Twitter during the Tunisian and Egyptian Revolutions». *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19: 479-499. DOI: 10.1111/jcc4.12074.

HERRERA, S. Y J. L. REQUEJO (2012): «10 Good Practices for News Organizations Using Twitter», *Journal of Applied Journalism and Media Studies*, 1 (1): 79-95. DOI: 10.1386/ajms.1.1.79_1.

HOLCOMB, J. Y OTROS AUTORES (2011): «How Mainstream Media Outlets Use Twitter: Content Analysis Shows Evolving Relationship», *Project for Excellence in Journalism*, <http://www.journalism.org/node/27311>, consultado el 16 de julio de 2014.

JAVA, A. Y OTROS AUTORES (2007): «Why We Twitter: Understanding Microblogging Usage and Communities», presentado en Proceedings of the 9th WebKDD and 1st SNA-KDD 2007 Workshop on Web Mining and Social Network Analysis (WebKDD/SNA-KDD'07). Nueva York: ACM Press, pp. 56–65. DOI: 10.1145/1348549.1348556.

LASORSA, D. (2012): «Transparency and Other Journalistic Norms on Twitter», *Journalism Studies*, 13 (3): 402-417. DOI: 10.1080/1461670X.2012.657909.

LASORSA, D. Y OTROS AUTORES (2012): «Normalizing Twitter: Journalism Practice in an Emerging Communication Space», *Journalism Studies*, 13 (1): 19-36. DOI: 10.1080/1461670X.2011.571825.

LOTAN, G. Y OTROS AUTORES (2011): «The Revolutions Were Tweeted: Information Flows during the 2011 Tunisian and Egyptian Revolutions», *International Journal of Communication*, 5: 1375–1405, <http://ijoc.org/ojs/index.php/ijoc/article/view/1246>.

MENDOZA, M. Y OTROS AUTORES (2010): «Twitter Under Crisis: Can We Trust What We RT?», en el 1st Workshop on Social Media Analytics (SOMA '10). Nueva York: ACM Press.

MESSNER, M. Y OTROS AUTORES (2012): «Shoveling Tweets: An Analysis of the Microblogging Engagement of Traditional News Organizations», #ISOJ: The

Official Research Journal of the International Symposium on Online Journalism, 2 (1): 76-90.

NEWMAN, N. (2009): «The Rise of Social Media and Its Impact on Mainstream Journalism». *Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism*,
http://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/fileadmin/documents/Publications/The_rise_of_social_media_and_its_impact_on_mainstream_journalism.pdf,
consultado el 24 de agosto de 2012.

NOGUERA, J. M. (2013): «How Open Are Journalists on Twitter? Trends Towards the End-user Journalism», *Communication and Society*, 26 (1): 93-114.

PAPACHARISSI, Z. Y M. DE FÁTIMA OLIVEIRA (2012): «Affective News and Networked Publics: The Rhythms of News Storytelling on #Egypt», *Journal of Communication*, 62: 266-282.

RODRÍGUEZ, A. Y J. GARCÍA (2013): «Uso y funciones de Twitter en periodistas españoles», *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, especial abril: 963-969.

SAID HUNG, E. Y OTROS AUTORES (2013): «La gestión de los Social Media en los medios informativos iberoamericanos», *Comunicación y Sociedad*, 26 (1): 67-92.

SHEFFER, M. L. Y B. SCHULTZ (2010): «Paradigm Shift or Passing Fad? Twitter and Sports Journalism», *International Journal of Sport Communication*, 3: 472-484.

SHOEMAKER, P. Y T. VOS (2009): *Gatekeeping Theory*. New York: Routledge.

SINGER, J. B. Y OTROS AUTORES (2011): *Participatory Journalism: Guarding Open Gates at Online Newspapers*. New York: Wiley-Blackwell.

TÚÑEZ LÓPEZ, M. (2012): «Los periódicos en las redes sociales: audiencias, contenido, interactividad y estrategias comerciales», *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18 (1): 221-239.

VIEWEG, S. Y OTROS AUTORES (2010): «Microblogging during Two Natural Hazards Events: What Twitter May Contribute to Situational Awareness», en *Proceedings of the Conference on Computer Human Interaction (CHI 2010)*. New York: ACM Press: 1079-1088. DOI: 10.1145/1753326.1753486.

VIS, F. (2013): «Twitter As a Reporting Tool for Breaking News», *Digital Journalism*, 1 (1): 27-47. DOI: 10.1080/21670811.2012.741316.

WICKRE, K. (2013): «Celebrating #Twitter». *Twitter Blog*, 21 de marzo, <http://blog.twitter.com/2013/03/celebrating-twitter7.html>.

Tratamiento informativo de las elecciones
venezolanas 2012 en los principales diarios
españoles
La imagen mediática de Hugo Chávez en la prensa española

Gemma Soriano Barceló
al133251@uji.es

I. Resumen

532



Las elecciones que se celebraron en Venezuela en 2012 fue un acontecimiento muy significativo para la prensa internacional. En concreto, los principales diarios españoles ofrecieron a la sociedad de este país una visión determinada de los dos candidatos presidenciales y de la situación de Venezuela. Asimismo, este estudio tiene como objetivo realizar un análisis exhaustivo del tratamiento que dio la prensa española a las elecciones y a los dos aspirantes. Además, también se estudiará el espacio que concedieron al ex presidente Hugo Chávez, así como la importancia que los cuatro diarios más importantes en España otorgaron a los comicios venezolanos. De este modo, a través del análisis de aspectos como el número de piezas, su autoría, el género empleado, las fuentes y el lenguaje utilizado por los periodistas, entre otras cosas, se llegará a una conclusión que verificará las hipótesis planteadas. Como resultado, el análisis ha evidenciado que los principales diarios españoles se posicionaron a favor de Henrique Capriles y ofrecieron una imagen negativa de Hugo Chávez y Venezuela para favorecer el pensamiento general de que un cambio de gobierno era lo mejor para el país.

Palabras clave: Venezuela, elecciones, Chávez, Capriles, España, diarios, periodismo, construcción social realidad.

II. Introducción

Los medios de comunicación llevan a cabo una actividad esencial para la sociedad, si más no, los llamados mass media son los que construyen la realidad social (Casero, 2008: 63) y nos ofrecen una visión del mundo. Así pues, el proceso de construcción de la realidad social depende enteramente de la práctica productiva del periodismo (Alsina, 2005: 51). Además, los medios de comunicación también tienen influencia sobre las actitudes y las opiniones de las personas (Rodrigo Alsina; Estrada, 2009: 137), por lo que en ocasiones la responsabilidad social de estas organizaciones es esencial para garantizar el derecho a recibir una información veraz recogido en el artículo 20 de la Constitución Española.

Por otro lado, aunque en ocasiones los medios pueden servir para minimizar la llamada crisis de sentido social también es cierto que transmiten diferentes concepciones de la vida y de la realidad y consiguen ofrecer una visión del pluralismo social que existe en las sociedades modernas (Rodrigo; Estrada, 2009: 94). No obstante, en relación a los medios de comunicación, Berger y Luckmann (1997: 122-123) consideran que: «[...] Los contenidos de las comunicaciones de masas tienen una carga moral, en parte implícita (publicidad y reportajes periodísticos) y en ocasiones más directa (películas) [...] Con todo, resulta claro que los medios de comunicación masivos son utilizados explícitamente por empresarios morales de diferentes categorías para sus propios fines, al igual que por el

Estado, las Iglesias, las asociaciones de beneficencia como representantes de comunidades de opinión».

Asimismo, los medios de comunicación como constructores de la realidad social tienen en sus manos el poder de controlar el discurso. Tal y como explica Van Dijk (2009: 37): «Mientras que clásicamente se definía el poder con referencia a las clases y al control de los medios materiales de producción, hoy ese poder ha sido reemplazado en gran medida por el control de las mentes de las masas y para lograr ese control hace falta controlar el discurso público en todas sus dimensiones semióticas». De este modo, el presente trabajo tiene como objetivo demostrar el abuso de poder que en ocasiones llevan a cabo los medios de comunicación. Este uso ilegítimo del poder se concreta en la manipulación, el adoctrinamiento o la desinformación, y este abuso implica la violación de los derechos sociales y civiles del pueblo (Van Dijk, 2009: 41-42).

En este sentido, el análisis girará entorno a el tratamiento informativo de las elecciones venezolanas de octubre de 2012 por parte de los principales diarios españoles. La práctica de estos medios formaron a la sociedad española una idea concreta de los actores mediáticos que protagonizaron el proceso. En este caso, construyeron la imagen política de los candidatos Hugo Chávez y Henrique Capriles, así como una perspectiva general sobre el panorama social y económico de Venezuela.

Por otro lado, también es muy relevante el papel que los medios realizan durante las campañas electorales. Sin medios de comunicación no podría existir la democracia, pues la vida política se enfoca y desarrolla de cara a los mass media. Además, la presencia en los medios, especialmente la televisión, es una de las formas más interesantes que tienen los partidos políticos para darse a conocer y lanzar sus mensajes durante la campaña electoral (Holgado, 2003: 472). De este modo, los mass media se convierten en ejes imprescindibles, ya que su mediación es ineludible para que los actores políticos puedan llegar hasta el conjunto de los electores (Casero, 2008: 47).

Así pues, es razonable que los medios de comunicación deban velar por que exista una igualdad de oportunidades para todos los partidos políticos para que la contienda electoral sea lo más justa posible (Holgado, 2003: 473).

En otro orden de las cosas, el sistema electoral de Venezuela ha sido reconocido en muchas ocasiones por su transparencia. En este sentido, el ex presidente estadounidense Jimmy Carter afirmó en octubre de 2012 en el centro Carter que «de las 92 elecciones que hemos monitoreado, yo diría que el proceso electoral en Venezuela es le mejor en el mundo. Tienen un sistema de votación maravilloso»¹. Además, estas elecciones también son de las más auditadas, con 3.000 observadores venezolanos y varias delegaciones de Estados Unidos que hicieron de “acompañantes

¹ Carter praises Venezuela's e-voting technology, Smartmatic Group, 4 Octubre, 2012. http://www.youtube.com/watch?v=I9Dmt2_QioI&list=UUOpwE3m2KUdiFKSTsrmiC5g&index=2&feature=plcp

internacionales” (este término lo emplea el Consejo Nacional Electoral para describir a los invitados del extranjero).

Por otro lado, las máquinas de votación electrónicas son auditadas por las autoridades electorales y representantes de partidos políticos. En las elecciones venezolanas de 2012 se realizaron 17 auditorías diferentes ².

III. Objetivos

La finalidad del presente trabajo se concreta en tres objetivos:

Por un lado, este análisis pretende como principal meta realizar un análisis exhaustivo del tratamiento que los principales diarios españoles otorgaron a las elecciones venezolanas de 2012. En concreto, se tratará de visualizar la imagen que estos diarios dieron a los dos candidatos presidenciales y a Venezuela. En este sentido, la hipótesis general es que estos cuatro diarios apoyaron al actor político Henrique Capriles mostrando una imagen positiva sobre él y desprestigiando y mostrando una apariencia negativa y sesgada del actor político Hugo Chávez y de Venezuela.

El segundo objetivo se centra en la figura del ex presidente de Venezuela, Hugo Chávez. En concreto, se pretenderá estudiar el espacio que se concedió a este actor político durante parte de la campaña electoral, el día de las elecciones y dos días después. De este modo, la hipótesis que avala este objetivo es que en la mayoría de las piezas y temas publicados entre el 1 y el 9 de octubre de 2012 Hugo Chávez fue protagonista en detrimento de otros personajes o asuntos.

Por último, el tercer objetivo es examinar el grado de importancia que dieron los diarios españoles más importantes a este acontecimiento. La hipótesis que se plantea es que concedieron una cantidad de espacio elevada para cubrir las elecciones de 2012. De este modo, estos diarios tuvieron interés en transmitir una imagen determinada a los españoles sobre la realidad venezolana.

IV. Material y método

Para cumplir con este objetivo se ha tomado como objeto de estudio las elecciones venezolanas del 7 de octubre de 2012, un tema político de mucha importancia mediática e internacional. Los días para realizar el muestreo serán del 1 al 9 de octubre, es decir, 6 días antes de las elecciones y dos días después. Esto es así para poder analizar los últimos días de la campaña electoral, el día de las elecciones y las reacciones que los diferentes periódicos tuvieron después de la victoria de Hugo Chávez con un 55,25% de los votos (Henrique Capriles obtuvo un 44,13%). Para realizar

² Consejo Nacional Electoral activó más de 17 auditorías rumbo a elección presidencial, YVKE Mundial, 2 Julio, 2012. <http://venezuela-us.org/es/2012/07/02/consejo-nacional-electoral-activo-mas-de-17-auditorias-rumbo-a-eleccion-presidencial/>

la muestra se han escogido los periódicos generalistas (en formato papel) El País, El Mundo, La Vanguardia y ABC. Estos diarios son, según el Estudio General de Medios de 2012 (febrero a noviembre), los cuatro diarios de información general más leídos en España. De este modo, su contenido será el que llegará a más gente, por lo que son los periódicos que más impacto producen en la visión del mundo de la sociedad española.

Este estudio se llevará a cabo mediante un análisis cuantitativo y cualitativo de diferentes piezas periodísticas. Según Beltrán (1989: 40), estos dos métodos son «necesarios *in sua esfera, in suo ordine*, para dar razón de aspectos, componentes o planos específicos del objeto de conocimiento». Además, también explica que «no sólo no se excluyen mutuamente, sino que se requieren y complementan, tanto más cuanto que el propósito de abarcar la totalidad del objeto sea más decidido».

El análisis cuantitativo tiene como referente la comunicación como una fuente de información. Además, la metodología cuantitativa se fija en una serie de elementos recurrentes formalmente similares en diferentes contextos con el objetivo de generalizar resultados. El investigador debe hacer observación sin implicarse en el objeto de estudio y aplicando las categorías que previamente ha establecido (Rodrigo; Estrada, 2009: 48).

Por otro lado, el análisis cualitativo tiene como objetivo descubrir elementos textuales o visuales que contienen determinadas unidades de muestreo, registro y contexto, centrándose en una entidad, idea, persona, discurso o acontecimiento para tratar de averiguar como está representada o conceptualizada, es decir, permite conocer cuál es su imagen simbólica, por medio del análisis de los atributos que se le asignan y de las asociaciones o disociaciones que se establecen (Krippendorff, 1990).

De este modo, el modelo metodológico escogido para analizar de forma cuantitativa y cualitativa las piezas periodísticas se divide en siete parámetros a tener en cuenta. En concreto, se van a analizar los siguientes aspectos:

1. Espacio dedicado a la elecciones venezolanas de 2012 en cada diario (nº de piezas por día).

En los cuatro periódicos se analizará la periodicidad con la que se trata todo aquello relacionado con las elecciones en Venezuela y los candidatos del día 1 al 9 de octubre de 2012.

2. Género de la pieza

Para tener en cuenta cuál ha sido el formato predominante durante los nueve días de muestra será necesario hacer un recuento de los géneros preponderantes empleados. Estos géneros serán la noticia, la crónica, los artículos de opinión, la entrevista y el reportaje.

3. Protagonistas de la pieza

Otro de los aspectos que se llevarán a cabo será la concreción de quién o qué es el protagonista en la mayoría de las piezas de los cuatro periódicos. Las categorías para realizar este análisis serán “Hugo Chávez”, “Henrique Capriles” y “Venezuela”.

En este sentido, se denominará “protagonista” de una pieza, a la categoría que aparezca con más asiduidad durante el texto. Además, en una misma pieza podrán haber más de un protagonista en el caso que aparezcan los dos o tres conceptos de una manera similar.

4. Autoría de la pieza

Saber quién es el autor de la información es vital para tener en cuenta el nivel de calidad de la pieza. En este análisis se prestará atención a si el autor de la información es un corresponsal que vive en Caracas o un enviado especial, si es un periodista de la redacción, si la información proviene de agencias o si no se especifica quién es el autor.

5. Fuentes empleadas

De la misma manera que es esencial tener en cuenta el autor de la pieza, también es muy importante considerar a las fuentes del periodista. Para llegar a unos resultados que puedan ser representativos dividiremos las fuentes empleadas por los periodistas en “favorables a Hugo Chávez” y “favorables a Henrique Capriles”. Serán fuentes “favorables” de un candidato las que proporcionen información favorable sobre él o, en su defecto, que sea crítico con el candidato contrario.

6. Temas que se tratan en las piezas

Además de tratar el tema de las elecciones y la campaña electoral, los diarios también consideraron otros temas relacionados. En este sentido, los cuatro diarios han hecho hincapié en otros temas diversos como la enfermedad de Chávez, la muerte de los tres partidarios de Capriles, los rumores de fraude electoral y los votos de los venezolanos en España, entre otros. De este modo, cada uno de estos temas perjudican o favorecen de algún modo la imagen de uno de los candidatos. Así pues, se hará un recuento de los temas que más han incidido los cuatro diarios.

7. Lenguaje empleado

Para analizar el tipo de lenguaje que emplearon los periodistas en las distintas piezas, se ha concretado la siguiente metodología: durante el análisis se visualizarán las atribuciones que emplean los periodistas para referirse a Hugo Chávez y Henrique Capriles, las que se atribuyen a los simpatizantes de cada partido y los conceptos que emplean los periodistas para definir la situación actual de Venezuela. Primarán aquellos conceptos que se repitan varias veces en las piezas.

Por otro lado, para analizar el lenguaje de las diferentes piezas periodísticas, no se tendrán en cuenta los artículos de opinión ni las entrevistas, puesto que cada periódico es libre de publicar las críticas que desee y el entrevistado es libre para opinar. Además, es el tratamiento de los hechos, es decir, las piezas dedicadas a narrar lo que sucede (crónicas, noticias y reportajes) lo que se pretende analizar en este trabajo, puesto que las opiniones son libres pero los hechos deben corresponder a la realidad.

En total, se van a analizar 86 piezas periodísticas publicadas entre el 1 y el 9 de octubre de 2012 en los principales diarios españoles para

descubrir si las hipótesis se cumplen. El diario El País publicó 19, El Mundo 25, La Vanguardia 17 piezas y ABC 25 piezas.



V. Resultados

5.1 Espacio dedicado a las elecciones venezolanas de 2012

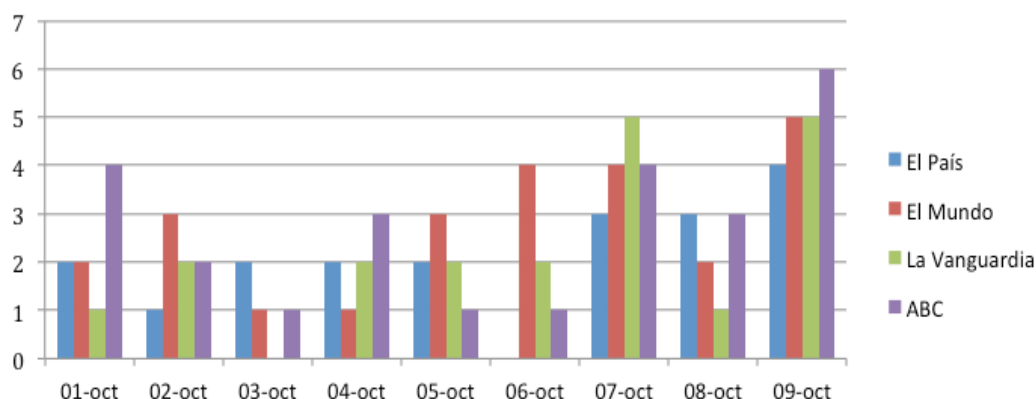
En el gráfico 1 podemos observar como los cuatro periódicos tratan casi cada día el tema de las elecciones venezolanas. Además, podemos apreciar como son el diario ABC y El Mundo los que publican todos los días desde el 1 hasta el 9 de octubre de 2012 alguna pieza relacionada.

Sin embargo, también se visualiza que es en los días 7 y 9 de octubre cuando más piezas publican los diarios. Esto puede ser debido a que el día 7 se llevaron a cabo las elecciones y el día 9 ya estaba confirmado quién las había ganado. Además, se puede destacar que el día 9 fue el día con más publicaciones al respecto, puesto a parte de publicar crónicas o noticias, los diarios también incidieron mucho en los artículos de opinión. Así pues, vemos como los cuatro medios hicieron más hincapié en esos dos días. Asimismo, se entiende este aumento del espacio a este tema porque el día de las elecciones y la confirmación del ganador fue cuando la población española tuvo más interés por este asunto. Sin embargo, el hecho de publicar entre 4 y 6 piezas diarias de contenido internacional denota el interés de los diarios españoles en los comicios venezolanos

En definitiva, el gráfico 1 muestra claramente la gran importancia que los principales diarios españoles otorgaron a las elecciones venezolanas. Así pues, el estudio del tratamiento de este tema se hace mucho más interesante, completo y preciso.

Además, a pesar de tratarse de un tema internacional que, a priori, no interesa tanto a los españoles como aquellos sucesos de ámbito nacional, los cuatro periódicos realizaron una cobertura muy completa de todo lo que fue sucediendo durante la campaña, las elecciones y los resultados.

Gráfico 1. Nº de Publicaciones por días



5.2 Género de las piezas

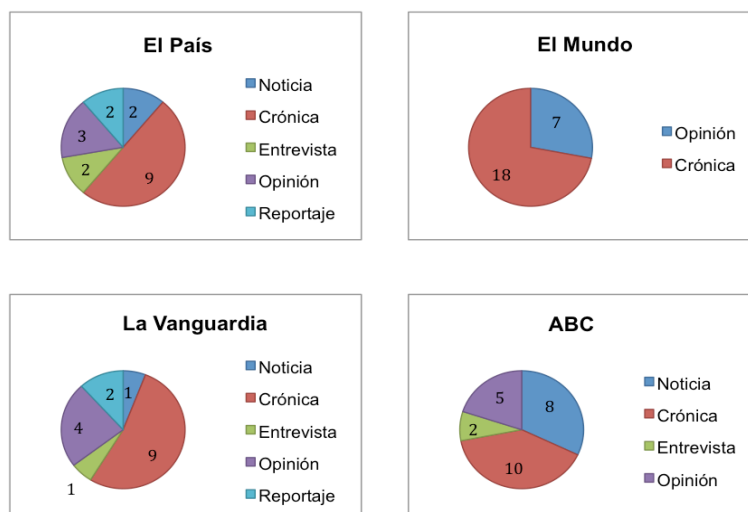
El gráfico 2 está formado por cuatro gráficas circulares en las que se muestran los géneros que empleó cada diario durante los 9 días de la muestra. Para empezar, se observa que en las cuatro gráficas la crónica es el género más empleado con bastante diferencia. Esto es debido a que el tema era de ámbito internacional y las noticias las solían escribir periodistas que se encontraban en el lugar de los hechos. Además, este aspecto implica que al periodista se le ha dado más libertad para la interpretación y la explicación a la hora de redactar (El País, 1993: 29). El segundo género más empleado por los cuatro diarios es la opinión, un hecho que indica la gran importancia que los cuatro diarios dieron al tema. Por último, observamos como la noticia, el reportaje y las entrevistas no se emplean en todos los diarios pero si que se utilizan en algunas ocasiones.

De este modo, en tres de los diarios el porcentaje de crónicas es de más del 50% (El País, El Mundo y La Vanguardia). Aún así, el 40% de piezas del ABC fueron crónicas. Además, los artículos de opinión rondan el 20% en los cuatro diarios (El País un 17%, El Mundo un 28%, La Vanguardia un 23% y ABC un 20%).

La elección de la crónica como género principal para la redacción de las piezas representa una apuesta de los cuatro diarios por la explicación y la interpretación de alguien que ha estado en el lugar de los hechos. Un aspecto que otorga calidad a la cobertura que estos periódicos dieron a las elecciones.

En definitiva, lo más destacable a la hora de emplear los distintos géneros periodísticos ha sido el gran uso de la crónica y el artículo de opinión, dos tipos de piezas en las que el periodista tiene libertad a la hora de interpretar los hechos desde un punto de vista personal. Así pues, se observa como los cuatro diarios apostaron más por la explicación, el análisis y la crítica que por aquellas piezas más imparciales u objetivas como la noticia o el reportaje.

Gráfico 2. Género de las piezas



5.3 Protagonistas de las piezas

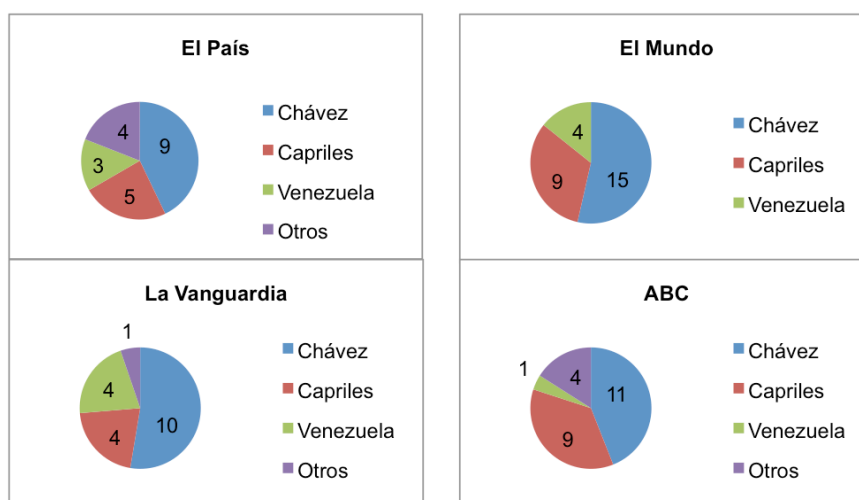
En el gráfico 3 está formado por cuatro gráficas circulares correspondientes a los cuatro diarios en los que se muestra el número de ocasiones en las que los dos candidatos o el país venezolano fue protagonista. De este modo, se visualiza de forma patente como es Hugo Chávez el personaje que más aparece en las piezas de los cuatro periódicos. En este sentido, queda en evidencia como la mayoría de las piezas publicadas en los cuatro diarios el gran protagonista es el presidente Chávez. Asimismo, se ha de destacar que a pesar de que el otro candidato, Henrique Capriles, es el segundo personaje más nombrado en las piezas, está bastante lejos en los cuatro diarios de alcanzar el gran protagonismo que se le da a Hugo Chávez.

Por último, el concepto Venezuela, comparado con los demás, se emplea en pocas ocasiones teniendo en cuenta la importancia que suponían estas elecciones para el país. En periódicos como El País o ABC se le da más importancia a otros personajes que a Venezuela.

Así pues, en todos los diarios el 40% o más de las piezas publicadas el actor principal de la pieza fue Chávez (El País un 43%, El Mundo un 54%, La Vanguardia 53% y ABC un 44%). En cuanto a Henrique Capriles, se observa que el diario que más cobertura le concedió le otorgó un 36% de protagonismo (Diario ABC).

De este modo, este gráfico advierte un nivel elevado de piezas dedicadas al ex presidente Hugo Chávez, un hecho que demuestra que este personaje político tuvo más visibilidad que el candidato de la oposición o la situación social de Venezuela.

Gráfico 3. Protagonistas de las piezas



5.4 Autoría de las piezas

El gráfico 4 está formado por cuatro gráficas circulares en las que se especifica la autoría de las piezas publicadas. En esta ocasión, se visualiza como en los cuatro diarios la mayoría de las piezas están escritas por corresponsales que viven en Venezuela o por enviados especiales a Caracas

para cubrir el acontecimiento. Esto es un punto positivo para los cuatro periódicos, puesto que las personas que narran todo lo que sucede durante la campaña, las elecciones y la confirmación de los resultados se encuentran en el mismo lugar de los hechos.

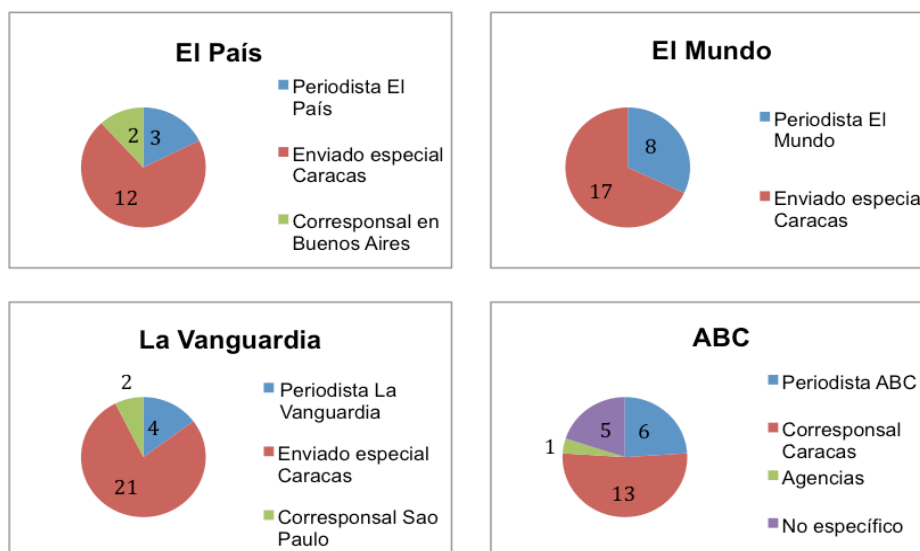
También se pueden destacar aquellas noticias escritas por periodistas de la redacción, que en la mayoría de ocasiones corresponden a los artículos de opinión. Por último, sólo el diario ABC publica piezas donde la autoría no se especifica, además de ser el único diario que ha empleado piezas de agencias para cubrir los acontecimientos.

Por otro lado, es interesante concretar que más del 50% de las piezas de los cuatro diarios están escritas por corresponsales o enviados especiales en Caracas. Además, en tres de los cuatro diarios el porcentaje ronda el 70% (El País un 70%, El Mundo un 68% y La Vanguardia un 78%).

Al observar la gráfica 4 queda justificado el gran uso de la crónica, puesto que es el género que más suelen emplear los enviados especiales o corresponsales a otro país.

Así pues, este aspecto denota la importancia que los cuatro periódicos otorgaron al tema de las elecciones, ya que quisieron observar de primera mano y a través de un periodista en el lugar de los hechos todo aquello relacionado con los comicios venezolanos.

Gráfico 4. Autoría de las piezas



5.5 Fuentes

De las fuentes que se han podido extraer de las diferentes piezas periodísticas (sin contar las piezas de opinión y las entrevistas) podemos hacer la división de la gráfica 5 (ver la clasificación de todas las fuentes en Anexo 1).

La gráfica 5 también esta formada por la cuatro gráficas circulares que recogen la cantidad de fuentes que han sido favorables con Hugo Chávez o con Henrique Capriles.

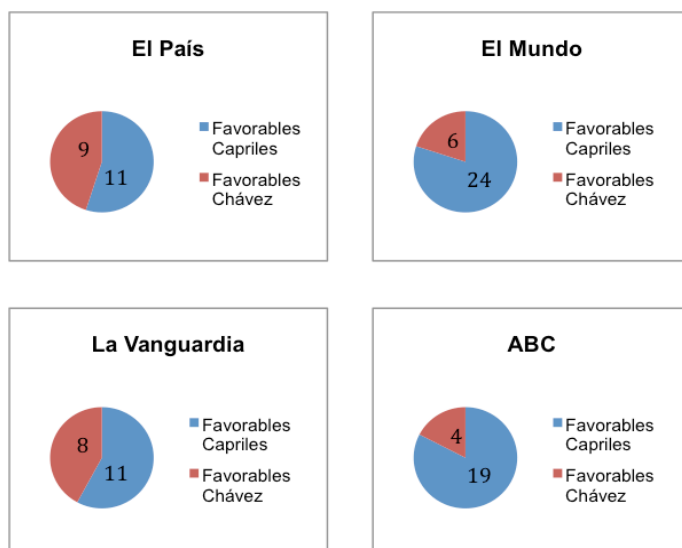
De este modo, podemos observar como la mayoría de las fuentes que emplean los periodistas para realizar sus piezas son personas simpatizantes

con el candidato Henrique Capriles. Además, en periódicos como ABC y El Mundo la diferencia es de más del doble. En los diarios El País y la Vanguardia la diferencia no es tanta.

Así pues, podemos destacar al diario El Mundo y el ABC por la gran diferencia en el número de fuentes favorables a cada candidato. En los dos diarios las fuentes que ofrecen información favorable sobre Henrique Capriles son el 80% de todas las que se han empleado para redactar las piezas.

En cuanto a El País y La Vanguardia se puede observar un uso de las fuentes de información más equitativo. El País emplea un 55% de fuentes favorables a Capriles y un 45% de fuentes favorables a Chávez. Además, La Vanguardia utiliza un 58% de fuentes que ofrecen información que beneficia a Capriles y un 42% de fuentes que simpatizan con Chávez. A pesar de esto, en los cuatro diarios dan más voz a aquellas fuentes que favorecen la imagen del candidato de la oposición.

Gráfico 5. Fuentes



5.6 Temas que se tratan en las piezas

A parte de informar sobre la actualidad electoral y de campaña, los principales diarios españoles también hicieron hincapié en otros temas relacionados. En concreto, los temas que más ocasiones tuvieron espacio en las piezas de los cuatro periódicos son los siguientes (tabla 1.):

Tabla 1. Temas y número de apariciones en los cuatro periódicos

Temas	El País	El Mundo	Vanguardia	ABC	TOTAL
Enfermedad de Hugo Chávez	6	7	7	9	29
Asesinato de tres partidarios de Capriles	1	6	3	6	16
Rumores de fraude electoral por parte del partido de Chávez	1	5	0	4	10
Rumores de una reacción violenta por parte del gobierno si Chávez no gana	1	3	4	1	9
Rumores de que los venezolanos tienen miedo a votar	0	3	0	2	5
Cacerolada a Hugo Chávez	0	1	0	3	4
Pago a simpatizantes de Chávez para acudir a mítines	1	1	1	0	3
Chávez vulnera jornada reflexión	1	1	0	1	3
Los venezolanos residentes en España votan y simpatizan con Capriles	0	0	0	2	2



En la tabla 1 se han recopilado los 9 temas que los cuatro diarios han tenido en cuenta además de la información sobre elecciones. En este sentido, todos los temas que han tratado ofrecen una imagen negativa sobre Hugo Chávez y sobre Venezuela. Además, es interesante observar como ninguno de los nueve temas es crítico con Henrique Capriles. De hecho, el único tema de la tabla 1 que protagoniza el candidato de la oposición ofrece información que beneficia a su imagen (“Los venezolanos residentes en España votan y simpatizan con Capriles”).

Otro de los detalles más importantes es que en tres de los temas, los diarios no demuestran que sea del todo cierto que hayan ocurrido los hechos de los que informan (rumores sobre el fraude electoral, reacción violenta por parte del gobierno y el miedo a votar de los venezolanos). Además, de los nueve temas que más espacio reciben, en seis de ellos Hugo Chávez es protagonista (su enfermedad, el posible fraude electoral, reacción violenta, la cacerolada, el pago a simpatizantes y la vulneración de la jornada de reflexión).

Así pues, se observa también como la enfermedad de Chávez es el tema que más cabida tiene en muchas de las piezas de los cuatro diarios con bastante diferencia. Con la repetición de este tema de forma continua en todas las piezas publicadas se otorgaba una imagen de debilidad e incertidumbre a la figura de Hugo Chávez.

El segundo tema con más repercusión fue el asesinato de tres partidarios de Capriles. Mediante el recuerdo continuado de este suceso se apelaba, de una forma sutil, a la culpabilidad del gobierno ante este hecho. De este modo, la credibilidad del gobierno quedaba en evidencia.

Los siguientes temas repetidos por los cuatro diarios también fueron negativos y críticos con Chávez y con la situación de Venezuela. Además, es interesante el hecho de que ninguno de los cuatro diarios publicó información perjudicial para Henrique Capriles.

5.7 Lenguaje empleado

El último aspecto analizado de las piezas ha sido el lenguaje empleado por los periodistas. Para realizar este análisis sólo se han utilizado las crónicas, los reportajes y las noticias, es decir, el lenguaje empleado en las opiniones y las entrevistas no se ha tenido en cuenta. En este sentido, se han estudiado las atribuciones que los periodistas emplearon para definir o conceptualizar a Hugo Chávez y sus simpatizantes, Henrique Capriles y sus simpatizantes y a Venezuela.

Para empezar, la tabla 2 muestra las atribuciones o conceptos que se han empleado para referirse a Hugo Chávez.

Tabla 2. Atribuciones o conceptos utilizados para referirse a Hugo Chávez

Atribuciones Hugo Chávez	El País	El Mundo	La Vanguardia	ABC	TOTAL
Gobernante/líder Bolivariano	2	8	1	2	13
Caudillo	4	0	6	1	11
Presidente	1	2	2	4	9
Mandatario venezolano	0	0	4	2	6
Comandante	4	0	0	1	5
Líder/presidente mesiánico	0	1	1	0	2
Debilitado	0	0	0	1	1
Socialista y Estatista	0	0	0	1	1
Comandante golpista	0	1	0	0	1
<i>Showman</i> de la política	1	0	0	0	1

En la tabla 2 se observa como las dos atribuciones más empleadas para nombrar a Chávez son gobernante/líder bolivariano y caudillo, los dos marcados en rojo. Además, vemos como la mayoría de atribuciones tienen connotaciones negativas. En este sentido, los conceptos “caudillo”,

“mesiano”, “estatista”, “debilitado”, “golpista” o “showman”, enmarcados sobre todo en el contexto español, tienen un sentido perjudicial para la imagen de Hugo Chávez.



Tabla 3. Atribuciones para referirse a Henrique Capriles

Atribuciones Henrique Capriles	El País	El Mundo	La Vanguardia	ABC	TOTAL
Candidato opositor	1	8	4	8	21
Candidato único de la oposición	0	1	6	9	16
Líder oposición	7	3	2	2	14
Ex gobernante de Miranda	0	7	2	0	9
Joven rival	0	0	3	1	4
El “Flaco”	1	0	1	1	3
Joven abogado de 40 años	0	0	2	1	3
Comparación con Nelson Mandela	0	2	0	0	2
Candidato presidencial	0	2	0	0	2
Abanderado de la oposición	0	0	0	1	1
Líder antichavista	0	1	0	0	1

En este caso, las palabras utilizadas para este candidato son antagónicas a las utilizadas para Chávez. Henrique Capriles es definido la mayoría de ocasiones simplemente como “Candidato de la oposición” o “Candidato único de la Oposición”. La forma de referirse a este personaje es mucho más aséptica que la manera de referirse a Chávez.

Además, ninguna de las atribuciones tiene connotaciones negativas, al contrario que la tabla 2. Se puede observar referencias bastante positivas como “joven”, “ex gobernante de Miranda”, “abanderado” o una comparación con Nelson Mandela. Con estas atribuciones se refuerza la imagen política de Henrique Capriles.

Por otro lado, en la tabla 4 se pueden observar como los conceptos “violencia” e “inseguridad ciudadana” son los más empleados para describir la situación de Venezuela. También es interesante observar como todas las atribuciones que emplean los cuatro medios son conceptos negativos. De este modo, la imagen general que se trasmite a la ciudadanía española es la de un país peligroso. Además, de esta forma se legitima el cambio de gobierno.

En este sentido, los simpatizantes de Capriles son definidos mediante conceptos bastante sencillos como “oposición”, “simpatizantes” y con referencias que no muestran ningún tipo de opinión por parte del periodista.

Tabla 4. Atribuciones a Venezuela

Atribuciones Venezuela	El País	El Mundo	La Vanguardia	ABC	TOTAL
Violencia	4	5	4	10	23
Inseguridad ciudadana	1	0	3	5	9
Miedo	1	3	1	1	6
Despilfarro	0	0	0	3	3
Criminalidad	0	1	1	1	3
Terror	0	0	0	2	2
Caos	0	0	0	2	2
Pobreza extrema	0	0	0	1	1
Tensión	0	0	1	0	1

Sin embargo, a la hora de definir a los simpatizantes de Chávez, los conceptos no son tan asépticos. Asimismo, los periodistas emplean atribuciones o adjetivos negativos como “radicales”, “incondicionales”, “comandos armados”, “partidarios del caudillo” o “avalancha bolivariana”.

De este manera, se percibe como los partidarios de Capriles se definen como personas civilizadas que pretenden un cambio de gobierno y los partidarios de Chávez son radicales y agresivos.

Lo más interesante de todas las atribuciones es que en la mayoría de ocasiones se emplea la palabra “Chávez” para referirse a sus simpatizantes. Al contrario que la oposición, donde en ningún momento se emplea el apellido de Henrique Capriles para referirse a ellos. De hecho, para referirse a ellos también emplean la palabra “Chávez”, como en “frente anti Chávez” y “oposición a Chávez”. Así pues, hasta en la forma de describir los simpatizantes de los dos partidos Hugo Chávez es protagonista.

Tabla 5. Atribuciones simpatizantes Capriles

Atribuciones simpatizantes Capriles	El País	El Mundo	La Vanguardia	TOTAL
Oposición/ opositores	7	16	2	27
Simpatizantes	3	1	0	5
Marea/ola/Alianza tricolor	0	2	0	3
Frente anti Chávez	0	1	0	1
Oposición a Chávez	1	0	0	1

Tabla 6. Atribuciones simpatizantes Chávez

Atribuciones simpatizantes Chávez	El País	El Mundo	La Vanguardia	ABC	TOTAL
Chavismo/Chavistas	12	11	8	0	31
Oficialistas	2	10	0	1	13
Marea Roja	1	2	0	2	5
Chavistas radicales/incondicionales	0	2	0	2	4
Bandas chavistas	0	0	0	3	3
Comandos de Chávez	0	0	0	3	3
Comandos armados	0	0	0	1	1
Activistas de trinchera	0	0	0	1	1
Chavismo duro	0	1	0	0	1
Partidarios del Caudillo Bolivariano	0	0	1	0	1
Partidarios Chávez	0	0	1	0	1
Avalancha bolivariana	1	0	0	0	1

VI. Discusión y Conclusiones

El análisis de estos siete parámetros o aspectos ha conseguido resultados de lo más interesantes, puesto que en la mayoría de aspectos analizados los cuatro periódicos tenían resultados similares. En este sentido, mediante el estudio de los siete parámetros correspondientes se ha conseguido cumplir con los tres objetivos que se planteaban al principio. Así pues, se ha hecho un análisis exhaustivo del tratamiento que los principales diarios españoles dieron a las elecciones venezolanas, del espacio que se le otorgó al ex presidente Hugo Chávez y de la importancia que se le asignó a este acontecimiento.

Además, muchos de los resultados obtenidos concuerdan con las tesis de algunos de los autores que se han destacado en este trabajo. En este sentido, podemos destacar a Urdaneta (2010), puesto que los temas en los que hicieron hincapié los cuatro diarios, a parte de la información electoral, mostraron una imagen negativa de Venezuela y de Chávez. También pueden relacionarse los resultados obtenidos en la tabla 4 (las atribuciones a Venezuela) con el estudio de Bonilla y Tamayo (2007), puesto los principales diarios españoles incidieron de una forma elevada en conceptos como “violencia”, “crimen” e “inseguridad”, entre otros, para formar una imagen determinada de Venezuela en la mente de los españoles. Por último, el protagonismo que los cuatro diarios más importantes en España concedieron a la figura de Hugo Chávez durante la cobertura de las elecciones coincide con la tesis de Casado (2011), el cual afirmaba que la prensa occidental ofrecía una visibilidad excesiva a este actor político.

En cuanto a los límites que han surgido en el estudio de este tema, cabe destacar el análisis de las fuentes. En el presente trabajo se han recopilado las fuentes que han sido favorables a cada candidato teniendo en cuenta solo aquella información que aportaba o si hacía alguna crítica al otro aspirante. No obstante, en algunas ocasiones, aunque la fuente ofreciera información beneficiosa para uno de los candidatos, el periodista incluía más tarde un comentario para que lo que exponía la fuente quedara deslegitimado. Esto ocurría en los cuatro diarios, sobre todo en las fuentes que eran favorables a Hugo Chávez, las cuales en numerosas ocasiones quedaban exentas de credibilidad por los comentarios que más tarde escribían los periodistas. Así pues, este tipo de detalles han dificultado el análisis de las fuentes. Sin embargo, finalmente los resultados que se han extraído sí pueden considerarse suficientemente representativos para extraer alguna conclusión al respecto.

Por otro lado, a la hora de analizar la importancia que los cuatro medios dieron a las elecciones venezolanas podría haberse realizado una comparación con otro acontecimiento. En este sentido, podría haberse comparado el número de piezas dedicadas a este acontecimiento y el que se empleó para cubrir las elecciones en Estados Unidos, las cuales tuvieron lugar en un periodo similar a las de Venezuela (6 de noviembre de 2012). No obstante, realizar esta comparación hubiera ampliado mucho el campo de estudio, por lo que se prefirió centrar el análisis solo en las piezas dedicadas a los comicios venezolanos.

Así las cosas, las principales y más importantes conclusiones a las que se han llegado con este estudio son las siguientes:

1. Los principales diarios españoles no fueron imparciales a la hora de cubrir la información sobre las elecciones de 2012 en Venezuela. Los motivos que inducen a esta afirmación son:
2. Los cuatro diarios generalistas más importantes en España otorgaron un espacio elevado y una imagen negativa a la figura de Hugo Chávez durante el 1 y 9 de octubre de 2012.

3. La principal prensa española otorgó un elevado nivel de importancia a las elecciones de Venezuela de 2012.

4. El País, El Mundo, La Vanguardia y ABC ofrecieron un tratamiento semejante de las elecciones, los dos candidatos presidenciales y la situación de Venezuela.

Así pues, esta última conclusión demuestra el discurso único que se ofreció a la ciudadanía española durante las elecciones venezolanas. Se observa como a la hora de informar sobre Venezuela o sobre Hugo Chávez los principales periódicos en España realizan un tratamiento bastante similar. Esta conclusión es muy interesante teniendo en cuenta el posicionamiento ideológico tan diferenciado de cada periódico.

En definitiva, el presente trabajo demuestra que el tratamiento que los principales diarios españoles hicieron de las elecciones venezolanas de 2012 no fue imparcial. En este sentido, los resultados del análisis han demostrado que se posicionaron a favor de uno de los candidatos y desprestigiaron al otro.

Además, dentro del campo del periodismo, son muy interesantes todos aquellos estudios que tienen que ver con los mass media y el ex presidente de Venezuela, Hugo Chávez. Este actor político se convirtió en un paradigma en el mundo de los medios de comunicación. Así pues, el tratamiento que los principales diarios españoles realizaron durante las elecciones de 2012 demuestra el poder que tienen los medios de comunicación en la construcción de la realidad, en este caso, de la realidad de Venezuela y su presidente.

En cualquier caso, queda evidenciado el grado de importancia que la prensa española concede a todo lo que ocurre en Venezuela y a la imagen que los españoles tienen sobre este país y sus representantes. También ha quedado demostrado que los cuatro diarios más importantes de España apoyaron de una forma unánime el cambio de gobierno durante las elecciones venezolanas de 2012.

VII. Bibliografía

AIMC (2012): *Resumen General. Estudio General de Medios*, Madrid.

BELTRÁN, M. (1989): «Cinco vías de acceso a la realidad social», en M. GARCÍA FERRANDO y otros (comp.): *El análisis de la realidad social, Métodos y técnicas de investigación*, Alianza, Madrid.

BERGER P.L y LUCKMANN, T. (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*, Paidós, Barcelona.

BONILLA VÉLEZ, J.I. y TAMAYO GÓMEZ, C. A. (2007): *Violencia y medios de comunicación en América Latina*, Signo y Pensamiento, vol. XXVI, nº50. Universidad Pontificia Javeriana, Colombia.

CASADO, F. (2011): *La visión estereotipada de Venezuela en los titulares de la prensa internacional*. III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. Universidad de La Laguna.

CASERO RIPOLLÉS, A. (2008): *La construcción mediática de las crisis políticas*, Fragua, Madrid.

EL PAÍS (1993): *El País, libro de estilo*, Ediciones El País, Madrid.

HOLGADO GONZÁLEZ, M. (2003): *El papel de los medios de comunicación en la campaña electoral*, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

KRIPPENDORFF, K. (1990): *Metodología de análisis de contenido*. Paidós, Barcelona.

RODRIGO ALSINA, M. (2005): *La construcción de la noticia. Nueva edición revisada y ampliada*, Paidós, Barcelona.

MARTÍN, G. (2013): *Medios de comunicación: Intereses cruzados en la cobertura sobre América Latina*, Mundiario.

RODRIGO ALSINA, M. y ESTRADA A. (2009): *Teories de comunicació*, Editorial UOC, Barcelona.

SERRANO, P. (2004): *Los medios de comunicación españoles y Hugo Chávez. Disparando contra Venezuela*. Laberinto.

SERRANO, P. (2009): *Desinformación. Cómo los medios ocultan el mundo*, Península, Barcelona.

URDANETA GARCÍA, M. (2010): *La imagen de Venezuela y Chávez en la prensa electrónica española*. Revista PANGEA. Red Académica Iberoamericana de Comunicación.

VAN DIJK, TEUAN A. (2009): *Discurso y poder*, Gedisa editorial, Barcelona.

Anàlisis del mensaje periodístico televisivo y su entendimiento en Lengua de Signos Comunitat Valenciana

Paula Herràiz i Ferrero
paulaherraizf@gmail.com

I. Resumen

552



El origen de esta investigación es poder reflejar las deficiencias comunicativas de la televisión con respecto a la gente sorda. Se ha centrado en el contexto de la Comunitat Valenciana por acotar el campo de trabajo. El estudio intenta conocer la percepción de los sordos y oyentes sobre la adaptación del mensaje periodístico a la Comunidad Sorda. Analizar la postura de expertos en Lengua de Signos en torno a la adaptación del mensaje periodístico actual y estudiar el planteamiento de las televisiones más vistas en la Comunitat. Para ello ha sido necesario crear encuestas y realizar entrevistas personales a expertos, así como consultar leyes y normativas. Con toda esta información se han podido elaborar tablas estadísticas para demostrar situaciones como que las personas sordas son más conformistas que las oyentes, quienes se muestran más preocupadas por la adaptabilidad del mensaje. También se demuestra en este trabajo que las personas sordas están más satisfechas con la televisión actual que las personas oyentes, y que los canales que mejor cumplen las expectativas informativas para este grupo de población es el primer canal de Televisión Española y La Sexta. Otra amplia parte del trabajo recoge las opiniones sobre la ya inexistente Televisión Pública Valenciana y su planteamiento con respecto al mensaje periodístico para personas sordas

Palabras clave: Periodismo, Televisión, Información, Sordos, Lengua de Signos.

II. Introducció

«Las personas sordas constituyen un grupo, la comunidad sorda, con una cultura y una lengua, la lengua de signos» (Torres, 1999:75)

Las personas sordas constituyen un grupo, como explica Torres en la cita anterior, son una cultura, una lengua y una comunidad que vive inmersa en otra cultura, lengua y comunidad; la comunidad oyente. Esta segunda es la que se considera como normativa e intenta que el resto de grupos vivan bajo los mismos parámetros sin tener en cuenta las barreras comunicativas a las que se pueden enfrentar.

En la Comunitat Valenciana hay un total de 128.600 personas con discapacidad auditiva, según consta en el censo del INE (Instituto Nacional de Estadística) de 2008. Esta cifra representa el 2.5% de los valencianos, es un alto porcentaje de la población si tenemos en cuenta que todos ellos no pueden optar a una serie de derechos comunicativos como el resto de ciudadanos. Tal y como se recoge en la Constitución Española, artículo 20.d) sobre el Derecho a Comunicar y recibir Información, todos los ciudadanos deben disfrutar de las mismas oportunidades.

De los grandes canales empleados actualmente para recibir información, el más apropiado para realizar este estudio es la televisión. Según la última encuesta del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas)

publicada en marzo de 2013, el 71.4% de la población consulta las noticias en la televisión todos los días.

La radio tradicional queda descartada para este trabajo, pues las personas sordas sólo pueden acceder a ella a través de nuevas tecnologías de decodificación o a través de Internet, que ha creado nuevas vías de adaptación. La prensa también está eliminada, dado que las dificultades con las que se encuentran en este medio no están relacionadas con el ámbito periodístico, sino, con el desarrollo de las capacidades cognitivas y la adaptación al lenguaje estándar.

Internet es un entorno más complejo, pero también descartable, pues la información que se transmite de manera escrita tiene los mismos inconvenientes que la prensa. El modo que emplean las personas sordas para informarse a través de internet es, generalmente mediante portales web adaptados a la Comunidad Sorda y habitualmente en Lengua de Signos. Portales como Webvisual, Difusord o Diariosigno creados para poder transmitir la información periodística a personas sordas.

«El problema respecto a cómo los sordos perciben la televisión se mueve entre tres grandes tópicos: televisión, discriminación y derecho a la información» (Gazitúa, Orellana y Stange, 2006:76)

El trabajo de introducción a la investigación está basado en los tres principios de Gazitúa, Orellana y Stange como pilares fundamentales. Concibiendo la televisión como medio de comunicación de masas (mass media), la discriminación como un elemento excluyente en este caso por razón de una discapacidad auditiva y el derecho a la información como un derecho universal que tiene toda persona para poder buscar, recibir y emitir información de manera libre; relacionado de manera directa con la libertad de información y la libertad de expresión.

La importancia de centrar la investigación en esta discapacidad en concreto es, tal y como define Sacks (1989), porque «dentro del heterogéneo mundo de personas con discapacidad, las personas sordas usuarias de una lengua de signos son quizás las únicas que han definido su diferencia en términos de minoría lingüística e identitaria».

Por parte de los medios de comunicación actuales el mensaje periodístico no está bien adaptado a las personas sordas. No se están satisfaciendo las necesidades informativas del 2,5% de la población valenciana. La televisión a día de hoy no está hecha pensando en todos los receptores, por ello los sordos no están satisfechos con la información que reciben por este canal.

Este trabajo se planteó antes del cese de emisión de RTVV (Radio Televisión Valenciana), el 29 de Noviembre de 2013. Hecho que evidentemente modifica la profesión periodística de la Comunitat Valenciana en general y, en concreto de esta investigación que pretendía analizar en profundidad las emisiones de Canal 9, el cual contaba con programación específica en Lengua de Signos.

A lo largo de este trabajo se ha de tener en cuenta que la adaptación del mensaje periodístico a personas con deficiencias auditivas en la

televisión como principal medio informativo puede resultar algo obvio, pero su puesta en práctica es algo utópico.

«Su inclusión en la televisión no debería ser considerada un lujo, sino una verdadera necesidad y un derecho fundamental» (Piñera, 2008:62)

Los medios de comunicación son instrumentos técnicos o canales y a su vez, son procesos sociales que generan efectos cognitivos. Una de sus funciones básicas es la socialización entre los miembros de la misma sociedad.

Entre los principales objetivos de los medios de comunicación se destaca para esta investigación la necesidad de identificar las funciones y consecuencias que se derivan de las demandas, necesidades y conductas mediáticas. Puesto que las personas sordas tienen necesidades informativas como el resto de los ciudadanos pero no disponen de los mismos medios para recibirlas.

Para entender mejor tal problemática tengamos en cuenta las consideraciones y estudios previos, señalando con anterioridad que en nuestro país no existe mucha documentación al respecto. En cambio, países como Chile o Estados Unidos donde se halla la Gallaudet University de Washington que es la única universidad del mundo con programas diseñados para sordos, sí tienen grandes trabajos relacionados con este tema.

Comunicación Televisiva y Sordera en España

«La televisión es el único medio masivo al cual tienen acceso los sordos para informarse, dado que les está velada la radio y su alto porcentaje de analfabetismo funcional dificulta la comprensión masiva de la prensa o de cualquier otro medio escrito». (Gazitúa, Orellana y Stange, 2006:95)

En España los estudios acerca de esta problemática son pocos y de muy diversa opinión. Tal y cómo reconocen varios autores e intérpretes, el mundo del sordo está muy fragmentado y no hay una idea clara como conjunto de grupo. Con estas consideraciones no es de extrañar la infinidad de opiniones que hay al respecto.

Existen pocas publicaciones escritas y «en internet también son casi inexistentes los estudios sobre discriminación de sordos por parte de los medios masivos, y los trabajos sobre discriminación de discapacitados son pocos y tratan perspectivas judiciales o sociales sin enfatizar el acceso a la información» (Gazitúa, Orellana y Stange, 2006:72).

Lo más destacable de los estudios hallados a fecha de esta investigación, es la conclusión a la que llegan Gazitúa et al. al final de su estudio basado en círculos de conversación de personas sordas que señalan el papel de la televisión en la Comunidad Sorda:

«Veían la televisión para informarse, casi exclusivamente. No les interesa ver TV para entretenerse o por esparcimiento. La información es el principal contenido al que aspiran entender». (Gazitúa, Orellana y Stange, 2006:95)

Aunque no haya muchos estudios, sí hay varias legislaciones y normativas que intentan regular el sector audiovisual a favor de las personas con discapacidad. En el Boletín Oficial del Estado se encuentra la

Ley General Audiovisual. En concreto la Ley 7/2010, de 31 de Marzo; que recoge entre otros derechos y obligaciones:

- El Derecho de las personas con discapacidad auditiva a la accesibilidad a la comunicación audiovisual de acuerdo con las posibilidades tecnológicas.
- La obligación de los medios de comunicación televisivos que emiten en abierto y con cobertura estatal o autonómica a subtítular el 75% de los programas y que cuenten con dos horas a la semana de interpretación en Lengua de Signos.
- La obligación de los poderes públicos y prestadores de evitar cualquier discriminación o repercusión negativa hacia personas sordas. También deberán obedecer a las normas técnicas de subtitulación y emisión en lengua de signos.
- La obligación de procurar ofrecer una imagen ajustada, normalizada, respetuosa e inclusiva de las personas con discapacidad.

Las personas sordas, ¿minoría social?

«Hipoacusia no sólo es la incapacidad para escuchar, sino también la exclusión social». (Gazitúa, Orellana y Stange, 2006:79)

La sordera, llamada de muchas otras formas como hipoacusia es, según FIAPAS (Confederación española de familias de personas sordas): «la pérdida o anormalidad de una función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral».

Pese a tratarse de una deficiencia particular en las funciones del oído, la sordera conlleva otras connotaciones a nivel social. Por no poder comunicarse con el entorno oyente-normativo y por no poder disponer de los mismos medios informativos.

El conjunto de personas con deficiencias auditivas en este trabajo reciben el nombre de Comunidad Sorda, pues no podemos hablar de una minoría como tal ni de un colectivo. Así lo reflejan Gazitúa, Orellana y Stange en las siguientes citas:

«Los sordos, por lo general, no tienen espíritu de grupo. Por tanto, no existe la autoconciencia de ser minoría» (2006:78)

«Los sordos no son un grupo social, sino más bien un conjunto no cohesionado de individuos de diferente base cultural y estructura mental, insertos en sociedades que les son ajenas por naturaleza y en las cuales, sin embargo, intentan insertarse». (2006:95)

La Lengua de Signos Española (LSE)

«Entre gran parte de los investigadores en lenguas se sigue sin considerar la lengua de signos, o las lenguas de signos, como una auténtica lengua, quedando en muchos acasos relegada bajo la clasificación de código menor, como un sistema de comunicación cuyo estudio no correspondería a la lingüística sino a la semiótica» (Alcina 2002:27) En cambio para este trabajo sí se va a tratar la Lengua de Signos como una

lengua en pleno derecho de serlo. Por el hecho de ser un sistema de códigos que permite a una serie de personas poderse comunicar.

En este estudio se toma como referencia la Lengua de Signos Española (LSE) como aglutinadora de otras muchas, como las regionales o territoriales que se encuentran dentro del marco del territorio español. Puesto que no se estudia una cuestión de diferenciación entre lenguas, dialectos o idiomas, sino de adaptabilidad de la televisión ante una realidad latente.

Al hablar de la Lengua, que no lenguaje, de Signos hablamos de una «cultura híbrida (escrita y signada), de una riqueza intelectual evidente, ya que suma dos códigos (lengua escrita y lengua de signos) y no se limita a uno». (Serrat y Fernández-Viader, 2013:183) Las personas signantes conocen dos o tres canales (incluyendo a aquellos que también son oralistas) diferentes de comunicación, por tanto poseen unas habilidades comunicativas muy desarrolladas.

El periodismo como 4º poder y la importancia de entender la tv

Tomando como referente que la información periodística es el núcleo del periodismo, su identidad y cuya finalidad es el conocimiento inmediato por parte de la población, es necesario que pueda llegar a la mayor parte de ciudadanos en el menor tiempo posible. El periodismo tiene un papel destacado en la legitimación social, es decir, la construcción de la realidad por parte del público.

La profesión periodística dispone de un sistema experto dotado de competencias y habilidades técnicas e institucionales que garantizan la posibilidad de que el mensaje informativo pueda llegar a los ciudadanos. Pero la efectividad del mismo queda en entredicho cuando se analiza de cerca cada una de las problemáticas.

«Los sordos no están, aparentemente, integrados al circuito de lectura hipertextual. Sus limitaciones auditivas y también las lingüísticas o idiomáticas no le permiten acceder a la simultaneidad de textos ni comprender cabalmente el discurso fragmentado de la pura imagen televisiva, que les aparece descontextualizado». (Gazitúa, Orellana y Stange, 2006:95)

Las personas oyentes consideran que el problema de que las personas sordas no puedan recibir el audio de los informativos queda resuelto con la subtitulación simultánea de lo que se narra en la pantalla. Pero tal y como comenta Piñera en primera persona: «Las personas sordas podemos leer, pero es necesario asumir que esto representa una dificultad porque el proceso de aprendizaje de la lectura está muy ligado a la audición». (Piñera, 2008:65)

Tal y como señala Ortells (2009) los informativos diarios se han convertido en un contenido emblemático que dan un servicio público a los ciudadanos, poseyendo un gran poder de influencia y conformando la imagen pública. Por tanto el acceso a la televisión es un derecho para todos los ciudadanos, independientemente de sufrir algún tipo de discapacidad auditiva. Pues es una manera de acceder a la cultura y la actualidad de la sociedad en la que vivimos inmersos.

Muchas cadenas consideran este derecho al ciudadano como una obligación impuesta por legislaturas, cuando más bien garantizar el acceso a la información televisiva para las personas sordas debiera conllevar, como señala Piñera (2008:65), «la inclusión de la lengua de signos, tanto por imperativo legal como por sensibilidad hacia este colectivo».

Marco y situación de la televisión actual

La televisión actual pertenece a un “macro sector” conocido como sistema audiovisual, que vive en continuo cambio y siempre repercute en la sociedad. Está sometido a continuos procesos de transformación y conlleva un elevado grado de dinamismo. Dentro de este sector, todas las actividades pertenecen a la Industria Cultural que rige la mayoría de medios comunicativos que a día de hoy conocemos.

Prácticamente todos los medios responden a una serie de normativas estandarizadas de la Industria Cultural de cada país o región. En el caso de España todas las televisiones encuentran su normativa en el BOE (Boletín Oficial del Estado) Ley de 24 de Octubre de 2007 sobre Los medios de comunicación social, telecomunicaciones y sociedad de la información. En el Boletín se expone que los poderes públicos deben exigir a los medios de comunicación social que hagan accesibles sus canales (en conformidad con sus regulaciones específicas) mediante la incorporación de las lenguas de signos españolas.

En cambio, tal y como asegura Pérez: «tras haber contactado con representantes de las distintas cadenas, sabemos que, pese al propósito inicial, a día de hoy no se están haciendo en nuestro país subtítulos adaptados para sordos. El subtítulado realizado actualmente pretende dar servicio a un heterogéneo grupo que englobaría, además de a los distintos tipos de deficientes auditivos, al público extranjero». (Pérez, 2008:101)

En la obra de Piñera (2008) se describen una serie de errores que se dan en la subtitulación de los informativos.

- De forma: Los subtítulos se superponen a los carteles de la imagen o a las ventanas con intérpretes en lengua de signos.
- De contenido: Se cometen fallos con los sistemas de reconocimiento de voz.
- De configuración: Errores con los códigos de la TDT (Televisión Digital Terrestre).

El subtítulo no es la única herramienta útil para la adaptación del mensaje periodístico por parte de las cadenas de televisión pues, entre los más factibles y populares, también se encuentra la Lengua de Signos.

«A diferencia de los subtítulos, la lengua de signos arrastra un problema crónico: casi nadie ha interiorizado su valor como instrumento útil en la televisión. Algunos de los teóricos que más defienden la lengua de signos opinan que los intérpretes en televisión pueden llegar a “molestar” a la audiencia general “teniendo un efecto excluyente». (Serrat, 2008:131)

Las nuevas tecnologías y la *Mass Communication Research*

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones «parece complicado que las distintas cadenas cambien los criterios pero, partiendo de su experiencia en la televisión analógica y aprovechando esta nueva tecnología, parece el momento adecuado para efectuar una reflexión y sentar unas bases sólidas y coherentes sobre las que desarrollar una televisión accesible de calidad». (Pérez, 2008:105)

Algunas instituciones como ASPAS Castellón (Asociación de Padres y Amigos del Sordo en Castellón) consideran que no es necesario crear grandes sistemas de adaptabilidad en televisión, pues la tecnología se puede aprovechar en otros sistemas como los implantes cocleares. En esta organización se considera que cada día son más las personas sordas que recuperan la audición gracias a estos implantes que reproducen los sonidos dentro del cerebro, permitiendo escuchar a personas que no podían hacerlo.

Por el contrario otras asociaciones e investigadores no opinan de la misma forma, dado que no todas las personas sordas pueden recibir estos implantes, por cuestiones de diversas índoles. Este otro grupo continúa luchando por una comunicación más accesible.

Durante el trascurso de esta investigación un grupo de tres jóvenes estudiantes de la Universitat Politècnica de València en Gandía fue galardonado con el premio *HackForGood* 2014 por crear un programa informático que permite a los oyentes entender la Lengua de Signos. Una de estos estudiantes es Zuzanna Parcheta quien señala que: «Sabido que existe la tecnología que podría facilitar la comunicación con los sordos no es muy común ver gente que intenta romper estas barreras».

Tal vez esta problemática debiéramos presentarla a través de la *Mass Communication Research* (MCR) que trata de justificar e incrementar la investigación y el interés de las ciencias sociales en el estudio de la Comunicación.

La MCR nace en Estados Unidos a raíz de una demanda social de investigación en la comunicación, buscando una nueva adaptación a la sociedad con mayor pluralidad de perspectivas. Son exactamente los mismos preceptos bajo los que se encuentra la Comunidad Sorda en la actualidad, solo que en este caso no son tantos los estudiosos que se implican en una “Búsqueda de mejora de la Comunicación de Masas” a favor de las personas Sordas.

En el III Congreso de Accesibilidad a los Medios Audiovisuales para Personas con Discapacidad celebrado en Barcelona en 2008 Begoña Gómez (Responsable del Área de la Confederación Española de FIAPAS) sí propuso una serie de procesos que pueden permitir la equiparación de oportunidades:

- Normalización. Como principio en virtud del cual las personas con discapacidad deben poder llevar una vida normal, accediendo a los mismos servicios que cualquier otra persona.
- Accesibilidad Universal. Condición que deben cumplir los entornos y servicios para ser comprensibles, utilizables y

practicables por todas las personas de la forma más autónoma y natural posible.

- Diseño para todos. Actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, productos, servicios, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible.

A través de esos tres procesos se podrá establecer una base para hacer una única televisión inclusiva donde todos tengan cabida. Coincidiendo en fecha con la realización del trabajo en Internet se publicó una recogida de firmas vía *Change.org* con una intencionalidad muy ligada a este trabajo. Se precisan mil firmas para «Conseguir facilitar los subtítulos en los canales de televisión».

III. Objetivos

1. Analizar la percepción de las personas sordas y de las personas oyentes sobre la actual adaptación de la información periodística televisiva a la comunidad sorda.
2. Investigar las preferencias de la comunidad sorda a la hora de recibir información. Medios de adaptabilidad, canales televisión y valoración de las cadenas.
3. Conocer la realidad de los intérpretes en Lengua de Signos y expertos, así como su percepción de la adaptabilidad del mensaje periodístico.
4. Profundizar en las posturas de las fundaciones y organizaciones frente a la cobertura de las noticias en lenguaje de signos.

IV. Material y método

La metodología empleada para resolver los objetivos planteados en esta investigación se resume en los siguientes puntos:

- Diseño de una encuesta general distribuida tanto a oyentes como a personas sordas, durante el periodo de febrero a mayo de 2014.
- Realización de entrevistas a intérpretes y concedores de Lengua de Signos.
- Entrevistas a fundaciones, organizaciones y empresas que de una manera u otra trabajan con personas sordas.
- Consulta de legislaturas vigentes, normativas y manuales de estilo reguladores del contenido que se emite actualmente en televisión.

4.1. Encuesta generales

Dado que en la mayoría de estudios e investigaciones relacionados con esta temática se considera que no hay suficiente información o la que hay es algo confusa, se establecía como primordial tener una base sobre la cual poder partir. Para ello se elaboró una encuesta de difusión primordialmente *online* que permitiera conocer cuál es la sensación y la valoración del actual mensaje periodístico adaptado.

La difusión de las mismas se ha llevado a cabo gracias a las redes sociales, Facebook y Twitter. En estos portales se ha difundido la encuesta entre 19 de febrero de 2014 hasta el 9 de mayo de 2014. Contando con la colaboración tanto de asociaciones como empresas, y personas físicas que han ayudado a la difusión de la misma. También se extrajo la misma encuesta en versión papel para poder hacerla llegar a una pequeña parte de la población valenciana que no está en contacto con los ordenadores; que se corresponde con el último grupo de edad solicitado: personas mayores de 71 años. Para aumentar el número de personas a las que les llegara dicha encuesta y para evitar vincularlo a ningún perfil personal en la red social Facebook, se creó una página especial llamada “COMUNICACIÓN Y LSE”. Donde se compartía tanto las encuestas como los procesos por los que iba pasando la investigación. La muestra recogida ha sumado un total 114 respuestas válidas entre personas sordas y oyentes.

El medio empleado para la elaboración de la encuesta es Google Drive (Formulario), la base de datos fue elaborada a través de dos programas estadísticos SPSS 15.0 para Windows y Microsoft Office Excel 2007.

En estas encuestas se preguntó por algunas características personales como edad, profesión o lugar de nacimiento y de residencia. El siguiente apartado del cuestionario hace referencia a la discapacidad auditiva y al medio por el cual los que sí sufren algún tipo de sordera consultan la información televisiva, bien mediante el empleo de subtítulo, a través de intérpretes en la pantalla, o si por el contrario no empleaban ninguno, también quedaba disponible un apartado “otros” con posibilidad de rellenarlo a modo de pregunta abierta. Esta opción pretendía contemplar el uso de tecnología más avanzada y específica para cada persona.

A través de una puntuación textual con una escala “muy bien, bien, regular, mal, muy mal” las personas sordas pudieron valorar cómo adaptada de cada uno de los canales actuales el mensaje que transmite en sus programas informativos. También se cuestionó acerca de cuáles los medios de comunicación que prefieren los sordos para consultar la información periodística y estar informado diariamente. Otro apartado trata la opinión y la valoración del extinguido Canal 9 en cuanto a la calidad de la información que ofrecía dicho canal. La adaptabilidad del mensaje a las personas sordas, si era inteligible para una persona con sordera. La adecuación del contenido con respecto a la Comunidad Sorda, es decir, si lo que en ésta cadena se decía iba en consonancia con lo que se hacía por la gente sorda. Y la cantidad de contenidos informativos que producía, en cuanto si producía suficiente información o carecía de algunas noticias.

Y el último ítem de la encuesta es en referencia a la opinión general que se tiene sobre la información televisiva actual, si realmente es un medio inclusivo, si están satisfechos con la programación informativa y si se considera que las nuevas tecnologías podrán ayudar a hacer una televisión más accesible.

4.2. Entrevistas en profundidad

Resulta de vital importancia conocer la opinión de intérpretes, así como de otros expertos en la Lengua de Signos. Principalmente si tenemos en cuenta las palabras de Torres que señalan:

«Las personas sordas reclaman con insistencia un mayor número de programas de televisión subtítulos, y piden, como algo que sería ideal, una subtitulación mediante una ventana en la pantalla en la que una persona traduzca los diálogos en lengua de signos» (Torres, 1999:79)

En ambas entrevistas se preguntó por la opinión general sobre las condiciones actuales de adaptación del mensaje periodístico y su adaptación en LSE. También se planteó el tema del intrusismo profesional, como ocurriera en el funeral de Nelson Mandela del pasado mes de diciembre de 2013 y sobre el futuro del intérprete en el panorama televisivo.

La intérprete escogida para la investigación fue Mar Andreu García, por ser una estudiosa de la Lengua de Signos y persona proactiva, que una vez finalizada su titulación ha podido conocer el panorama de la Comunidad Sorda en la Comunitat Valenciana. Así como la situación de la profesión de los ILSE (Intérpretes en Lengua de Signos) y las expectativas de futuro de la misma.

La otra persona entrevistada es Zuzanna Parcheta, estudiante investigadora en la Universitat Politècnica de València en Gandía. El motivo de esta entrevista vino dado por motivos de actualidad periodística. Pues durante el transcurso de ésta investigación ella, y su equipo, fueron galardonados con el premio *HackforGood* 2014, por la creación de *ShowLeap* una aplicación informática que permite la traducción simultánea de la Lengua de Signos al mensaje hablado.

4.3. Acercamiento a fundaciones, organizaciones y empresas

A través de las redes sociales y empleando otros sistemas como el correo electrónico o bien mediante entrevistas vía telefónica se ha contactado con un total de veintisiete entidades que han colaborado de una manera u otra en esta investigación. Algunas instituciones colaboraron únicamente con la difusión de entrevistas, otras, en cambio lo hicieron respondiendo a una serie de preguntas.

4.4. Normativas programas informativos.

Mediante el análisis de los manuales de estilo y de las normativas vigentes sobre Comunicación Audiovisual y Derechos que atañen a las televisiones públicas se puede comprobó el grado de responsabilidad que estos medios ejercen a favor del periodismo y de su accesibilidad.

V. Resultados

562



Del total de los 114 entrevistados el 64% no posee ninguna discapacidad auditiva, el 11% la sufre de manera leve y el 25% restante tiene una discapacidad grave. Para esta investigación tanto las respuestas de los “leves” como de los “graves” cuentan de la misma manera y están agrupados en un único bloque llamado “Sordos”, mientras que los que no poseen ninguna discapacidad pertenecerán al bloque llamado “Oyentes”.

Por tanto, el porcentaje de la muestra que sufre alguna discapacidad es del 36%. En cuanto a los rangos de edad y sexo no hay nada especialmente relevante, pese a ello, cabe plasmarlo brevemente. En cuanto a las personas sordas el 52.5% son mujeres y 47.5% hombres, mucho más equitativo que en el caso de las personas que no sufren ninguna discapacidad auditiva donde el 75.7% son mujeres y el 24.3% son hombres. Es destacable la alta participación de las mujeres tanto en el grupo de los Sordos como de los Oyentes.

Y en la distribución por edades es notorio que en el grupo de las personas sordas haya contestado gente de todos los rangos. Mientras que, entre los oyentes hay grandes diferencias e incluso falta un grupo entero, el de los menores de quince años. Ese mismo grupo entre los sordos representa el 12.5%. Para el resto del trabajo los datos se analizan de manera global, teniendo en cuenta sólo la discapacidad auditiva, sin hacer distinciones por motivos de edad o sexo.

El primer dato realmente significativo de diferenciación entre oyentes y sordos aparece en el campo de los estudios. Pues el 58.1% de los oyentes tiene estudios universitarios y superiores, mientras que en los sordos solo el 20% tiene estudios superiores. Tiene una relación estadísticamente significativa con una $p=0.000$. En cierto modo, queda latente que las personas que sufren discapacidades auditivas no tienen estudios superiores.

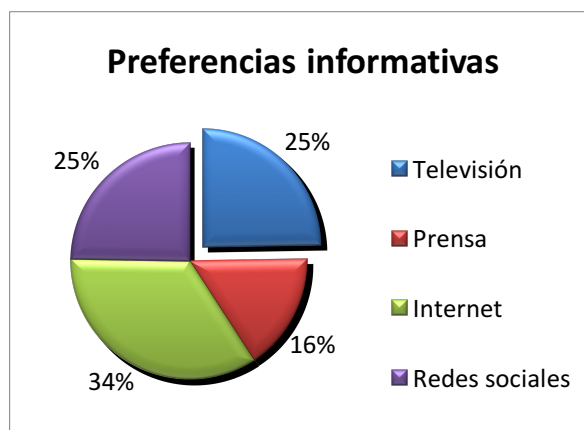


Figura 1: Preferencias informativas
(Elaboración propia)

Una vez comentadas las bases sobre las que se asienta la muestra podemos analizar los datos más relevantes para la investigación. Comenzando por las preferencias de las personas sordas entrevistadas a la

hora de elegir que canal de adaptación emplean para consultar los informativos.

La figura 1 representa las preferencias actuales que tiene la Comunidad Sorda a la hora de informarse. Según refleja el gráfico, una amplia mayoría, el 34%, prefiere informarse a través de Internet. Cabe tener en cuenta como señala Parcheta que hablar de Internet también incluye los medios como algunas televisiones y radios que emiten por internet contenidos adaptados a LSE.

Seguidamente, tanto la televisión como las redes sociales se encuentran en igualdad de porcentaje, en un 25% cada una. Como el tema que realmente atañe a esta investigación es la televisión, las siguientes graficas hacen referencia a este medio, objeto de estudio...

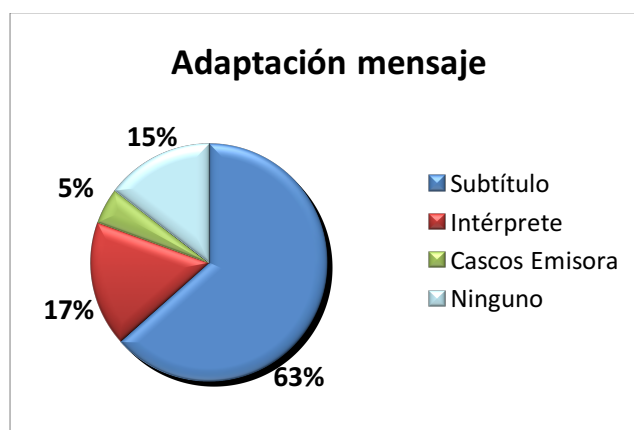


Figura 2: Adaptación del mensaje periodístico (Elaboración propia)

La figura 2 muestra la preferencia de las personas sordas a la hora de emplear mecanismos que adapten el mensaje periodístico en televisión. La grafica refleja como una mayoría latente prefiere el subtítulo a cualquier otra herramienta. En segundo lugar prefieren recibir información a través de intérpretes en LSE.

El siguiente grupo responde a personas que no emplean ningún canal de adaptación, éste grupo de personas no emplea ningún canal por un motivo evidente tal y cómo respalda Mar Andreu: «por lo general las adaptaciones escritas con muy escuetas y abrevian mucha información» y en cuanto a la traducción mediante ILSE también comentaba que: «únicamente algunas cadenas y a ciertas horas del día interpretan noticias en LSE». Por último, un limitado porcentaje rellenó el apartado “otros” con “cascos” o “Emisora fm”. Esto refiere a una tecnología que sitúa un emisor de ondas cercano al punto de radiación del sonido y un receptor (parecido a un audífono) que el receptor puede situar detrás de su oreja para recibir estas ondas y que permiten la audición. ASPAS Castellón considera que ésta es la mejor opción de cara al futuro.

La figura 3 refleja la valoración general que las personas sordas le otorgan a las distintas cadenas televisivas en función de cómo está



actualmente adaptado el mensaje periodístico. La gráfica está elaborada mediante la suma de resultados.

Como se puede apreciar, en las valoraciones “Muy bien” y “Bien” los canales más destacados son los dos primeros de TVE (Televisión Española), por tanto son, según los sordos, los que mejor adaptan el mensaje periodístico. La Sexta y TVE 24hrs también se incluyen en el apartado “Bien” como máxima puntuación del canal. Cabe señalar que en el caso de TVE 2 esta cadena cuenta con un informativo específico llamado “En Lengua de Signos” y presentado por Paloma Soroa; creado para las personas con discapacidad auditiva.

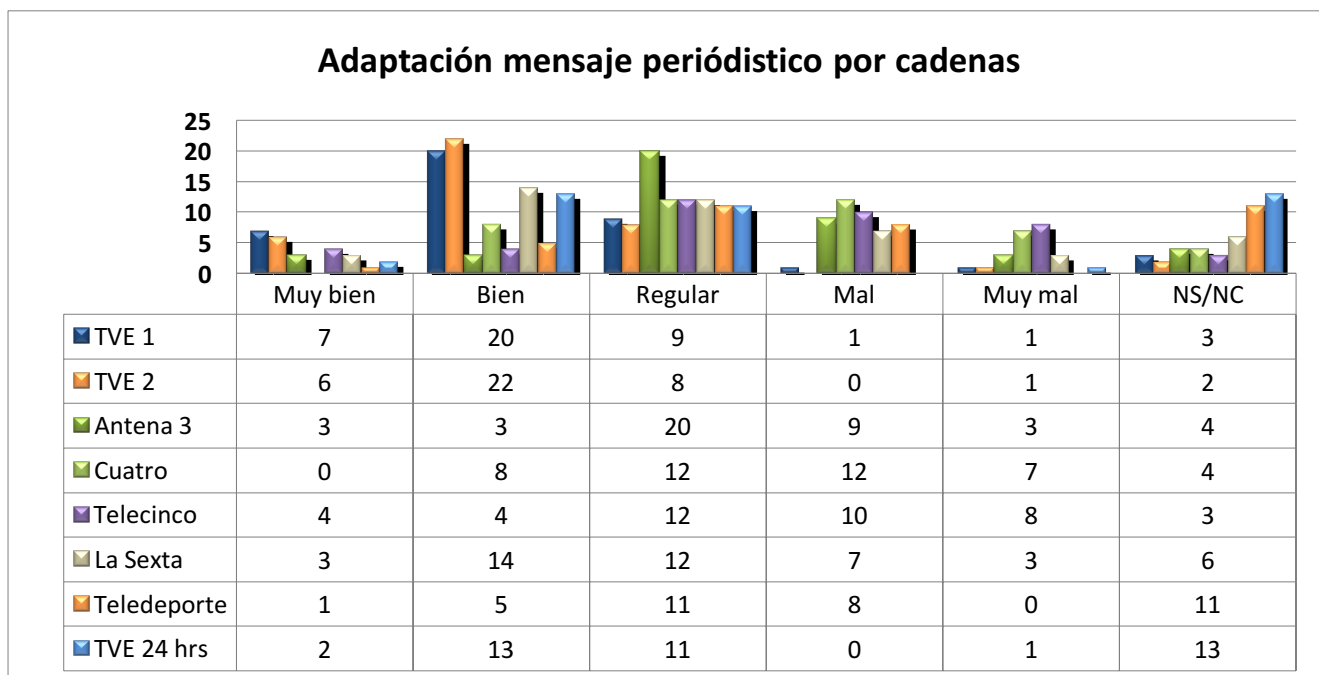


Figura 3: Adaptación del mensaje periodístico por cadenas (Elaboración propia)

En cuanto al antiguo canal de televisión pública valenciana, Canal 9. El 48% del total de la muestra era consumidor de informativos en esta cadena. De ese porcentaje el 57% son sordos y el restante, 43%, son oyentes. Tomando como válidas las respuestas correspondientes con el porcentaje mayoritario, es decir el grupo formado por personas sordas que eran consumidoras de informativos en Canal 9. Valorando sus cualidades de Calidad y Cantidad del contenido, la adecuación del lenguaje a la Comunidad Sorda y la Adecuación del contenido a dicho grupo. Se halla que la mejor puntuación la obtiene en la Adaptación del mensaje a sordos y obtiene una puntuación media en cuanto a Calidad, Cantidad y Adecuación.

En esta investigación periodística también se ha preguntado por los canales que actualmente se prefiere dentro de la Comunidad Sorda como sustituto a Canal 9 a la hora de consultar noticias sobre la C.Valenciana. Como resultado se obtiene una concordancia con los canales mejor adaptados a la Comunidad Sorda. Predomina una opinión muy favorable hacia el primer canal de TVE y el segundo más votado es La Sexta. Aunque

también es destacable el amplio número de encuestados que deciden no buscar otra cadena para recibir dicho contenido específico.

Las últimas preguntas versaron sobre la opinión personal que se tiene hacia la televisión actual.



Figura 4: Canales preferidos según adaptabilidad a La Comunidad Sorda (Elaboración propia)

En primer lugar se cuestionaba si se considera que la televisión está hecha pensando en todos los usuarios, en las respuestas se detectó que de forma significativa había más discapacitados que piensan que la televisión sí es inclusiva, que no discapacitados. El 17.5% sordos están de acuerdo con que la televisión que reciben es pluralista y está hecha pensando en todas las personas de la sociedad frente al 36.4% oyentes que si lo considera. Tal y como muestras las gráficas figura 5 y figura 6 el porcentaje de gente que considera que la televisión no incluye a todos sus receptores objetivos es mayor entre los oyentes que entre las personas que sí sufren una discapacidad.

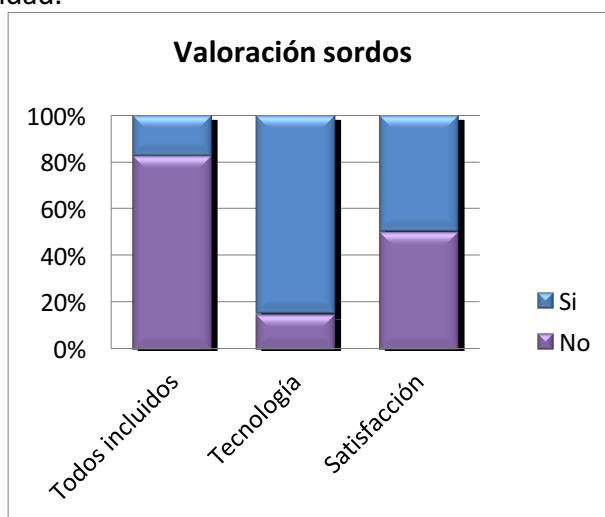


Figura 5: Valoración TV actual - Sordos (Elaboración propia)

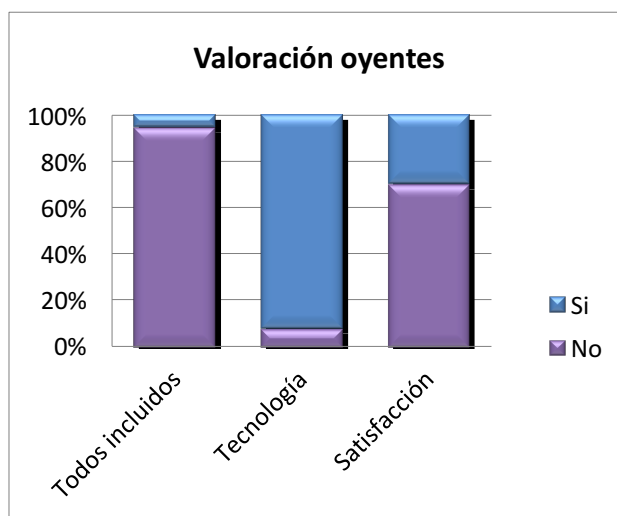


Figura 6: Valoración TV actual - Oyentes
(Elaboración propia)

Estas mismas gráficas reflejan que los oyentes tienen más confianza que las personas sordas en que la tecnología ayudara a hacer una televisión más accesible. Los datos reflejan el 91.9% frente al 85%. Sin significación estadística. Con ello podemos deducir que las personas sordas consideran que poco más puede aportar la tecnología a la televisión para hacerla más accesible, en cambio los oyentes sí confían en mayor medida en que evolución tecnológica creará un medio más plural.

También se plasma la satisfacción de los encuestados con respecto a la televisión actual. El 70% de los encuestados no está satisfecho. De éstos el 75% son oyentes, mientras que el 25% son sordos. Significación estadística $p=0.001$. Lo que establece una relación significativa que demuestra que las personas que no sufren alguna discapacidad auditiva se muestran más insatisfechas con la televisión actual que el otro grupo. A destacar que dentro del conjunto de los sordos la mitad exacta dicen estar satisfechos y la otra mitad no. La opinión de Zuzanna en este caso concuerda con estos resultados pues, la investigadora señalaba que «la sociedad no aporta suficiente ayuda a las personas sordas para comunicarse con ella. Los que nacen sordos no saben leer ya que es muy difícil aprenderlo no escuchando los sonidos que interpretan las letras. Sabiendo que existe la tecnología que podría facilitar la comunicación con ellos no es muy común ver gente que intenta romper estas barreras».

Como últimos resultados obtenidos de éste trabajo, señalar la situación profesional en la que se encuentran los intérpretes en Lengua de Signos. Igual que la mayoría de profesiones de comunicación tiene un futuro incierto con el avance tecnológico, aunque en su caso es algo más complicado pues «las federaciones y asociaciones de personas sordas contratan intérpretes dependiendo de las subvenciones que reciben, y éstas han sido reducidas o eliminadas».

VI. Discussión y Conclusiones

567

Brevemente, estas son las conclusiones que se extraen de esta investigación:

1. Las personas oyentes no están satisfechas con el actual mensaje periodístico, mientras que las personas sordas no representan una opinión unánime. La mitad están satisfechas y la otra mitad no lo están. Las personas sordas se muestran más conformistas con la adaptabilidad actual.
2. Tanto las personas sordas como las oyentes opinan que la televisión no está teniendo en cuenta al total de la población. Ambos grupos piensan que la tecnología podrá mejorar la profesión periodística. Los oyentes son más optimistas en este aspecto y confían en que los avances tecnológicos contribuirán a adaptar el periodismo a la Comunidad Sorda.
3. Los expertos entrevistados acusan la falta de interés por parte de los *mass media* y opinan que las televisiones no hacen todo lo que está en su mano para adaptar el mensaje periodístico correctamente.
4. Los canales preferidos por la Comunidad Sorda son La 1 de TVE y LA Sexta. TVE tiene buenos sistemas de adaptación y programación específica como el programa En Lengua de Signos. Por su parte, La Sexta no dispone de programación específica pero sí adapta el mensaje correctamente por varias vías.
5. El inexistente Canal 9 es uno de los canales mejor valorados. Mejor, incluso, que las cadenas que emiten actualmente en la Comunidad Valenciana.
6. No se están satisfaciendo las necesidades existentes y se está creando una falta conciencia social hacia la Comunidad Sorda. Por lo que la población oyente se muestra más preocupada que los propios afectados.
7. Internet se instaura como la principal vía para recibir información porque la televisión no está cumpliendo con los mínimos de adaptabilidad.
8. Las personas sordas no son un grupo unánime, hay demasiados puntos de vista. Los representantes de las organizaciones y asociaciones tampoco tienen una idea unificada sobre cómo abordar el problema de la adaptabilidad. Por ello, queda abierta una vía a la investigación que se podrá profundizar más en el futuro.



VII. Bibliografía

568



ALCINA, A. (2007): «El concepto de lengua y la lengua de signos», en: *Estudios lingüísticos sobre la Lengua de Signos Española*, Valencia: Nau Llibres. (2008: 27-43).

ALMENAR, P. (2014, 13 Abril): «Un programa informático permite a los oyentes entender a los sordos», *El País*, Extraído el 14 de abril de 2014: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/04/13/valencia/1397409181_678579.html

ASSOCIACIÓ DE DIFUSIÓ DE LA COMUNITAT SORDA (sin fecha): *Difusord*.

CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE FAMILIAS DE PERSONAS SORDAS (sin fecha): *FIAPAS*.

GAZITÚA, M., ORELLANA, E. Y STANGE, H. (2006): «Sordos frente a la televisión», *Documentos de trabajo Nº3*, Centro de Estudios de la Comunicación, Universidad de Chile.

Gómez, B. (2008): «La accesibilidad audiovisual de las personas con discapacidad auditiva. Avances normativos», en *AMADIS 08, III CONGRESO DE ACCESIBILIDAD A LOS MEDIOS AUDIOVISUALES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD* (2008: 69-78).

GONZÁLEZ, C. (2014, abril): «ShowLeap: poniendo voz a tus manos» *Publico.es* Extraído el 24 de abril de 2014: <http://blogs.publico.es/eureka/2014/04/20/showleap-poniendo-voz-a-tus-manos/>

LEY ORGÁNICA 27/2007, de 23 de octubre, de *Personas con Discapacidad*. Boletín Oficial del Estado, 255, de 23 de octubre de 2007.

LEY ORGÁNICA 7/2010, de 31 de marzo, de *Comunicación Audiovisual*. Boletín Oficial del Estado, 79, de 1 de abril de 2010.

LONGARES, M. (sin fecha): *Change.org*, Extraído el 13 de mayo de 2014: https://www.change.org/p/http-www-cnse-es-conseguir-y-facilitar-los-subtitulos-en-los-canales-de-televisi%C3%B3n?utm_campaign=new_signature&utm_medium=email&utm_source=signature_receipt#share

ORTELLS BADENES, S. (2009): «La mercantilización de la información: la nueva era informativa en televisión», *RLCS Revista Latina de Comunicación Social*, 64, La Laguna: Universidad de La Laguna (2009: 341-353).

PÉREZ, A. (2008): «Transición de la televisión analógica a la televisión digital: La situación actual del subtítulo para sordos en España», en *AMADIS 08, III CONGRESO DE ACCESIBILIDAD A LOS MEDIOS AUDIOVISUALES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD* (2008: 97-106).

PIÑERA, J. (2008): «Las personas sordas y la accesibilidad a los medios audiovisuales », en *AMADIS 08, III CONGRESO DE ACCESIBILIDAD A LOS MEDIOS AUDIOVISUALES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD* (2008: 61-68).



SERRAT MANÉN, J Y FÉRNANDEZ-VIADER, M.P. (2013): «Una aproximación a los referentes informativos de las personas sordas», *Revista Española de Discapacidad*, I (I), (2013: 179-194).

SERRAT, J. (2008): «La actualidad periodística y los informativos en lengua de signos de las televisiones generalistas en Cataluña», en AMADIS 08, III CONGRESO DE ACCESIBILIDAD A LOS MEDIOS AUDIOVISUALES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2008: 129-144)

TORREJÓN, B. (2008): «Mejorando la calidad de los subtítulos para sordos», en AMADIS 08, III CONGRESO DE ACCESIBILIDAD A LOS MEDIOS AUDIOVISUALES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2008: 121-128).

TORRES, B. (1999): *La Comunidad Sorda*, Edicions Universitat de Barcelona, Barcelona.

UTRAY, F., ECHEGARAY, L. Y RUIZ, B. (2010) «Actitudes t expectativas del colectivo de personas con discapacidad hacia la televisión», *Pangea Revista de la Red Académica Iberoamericana de Comunicación, Sociedad Latina de Comunicación Social*, 1 (2010), La Laguna: Universidad de La Laguna. (2010:54-73).

VEYRAT, M. Y GALLARDO, B. (2002) *Estudios lingüísticos sobre la Lengua de Signos Española*. Nau Llibres, Valencia.

VISUAL WEB, FEDERACIÓN DE PERSONAS SORDES DE CATALUNYA (sin fecha): *Webvisual*.

Las fuentes de información y el lenguaje en las agencias de comunicación científica. El caso de SINC

Susana Barberá Forcadell
sbarbera@uji.es

I. Resumen

572



La comunicación de los avances en la ciencia se ha generalizado en algunos medios de comunicación del tal forma que las informaciones científicas ya no tienen solo como destino final las revistas especializadas. Pero esta generalización de la difusión de la ciencia es una tarea que compete tanto a los investigadores como a los periodistas. A los primeros para que sepan hacer llegar de una manera más clara sus investigaciones confiando en los periodistas y a los segundos profesionalizándose en esta área del periodismo. Esta investigación analiza de qué manera se lleva a cabo la difusión de la comunicación científica por parte de los científicos y también de los periodistas. Para ello se analiza una agencia de información de reciente creación como es la plataforma del Servicio de Información y Noticias Científicas (SINC) teniendo en cuenta que su nacimiento data del año 2008. En la investigación se analizan entre otros dos aspectos fundamentales para conocer cómo se elabora y traslada esta información a la sociedad. De un lado cómo son las fuentes de información más utilizadas por los periodistas que se dedican a esta especialidad y de otro qué tipo de lenguaje es el empleado, puesto que en general el científico utiliza muchos tecnicismos. Dicho análisis confirma que las fuentes de información a las que se dirigen los periodistas para escribir sobre ciencia en SINC son casi todas personales y además claramente especializadas, ya sean científicos o personal docente e investigador de una universidad y que el lenguaje es bastante claro ya que la mayoría de los términos técnicos empleados se explican mediante definiciones simples que facilitan la comprensión del texto por parte del lector, a pesar de ello todavía se refleja un elevado número de piezas informativas con lenguaje confuso que impide su total comprensión.

Palabras clave: comunicación, periodismo científico, divulgación de la ciencia, tecnicismos, fuentes de información, agencia SINC

II. Introducción

La comunicación de la ciencia se ha realizado desde los inicios de ésta a través de los propios científicos mediante sus divulgaciones. Pero esta tarea se ha profesionalizado con el paso de los años con la aparición del periodismo científico cuya finalidad es transmitir a la sociedad los avances de la ciencia de una forma clara para su mejor comprensión.

Este trabajo tiene como finalidad analizar las informaciones sobre ciencia que se publican en una agencia de noticias especializadas como es el Servicio de Información y Noticias Científicas (SINC), la primera agencia pública española de estas características. Para ello se ha elegido como muestra los cuatro anuarios publicados por la agencia para estudiar qué géneros son los más utilizados, cuál es el origen de las informaciones, a qué fuentes se recurre, cuáles son los temas de los que más se publica y qué tipo de lenguaje se emplea.



La necesidad de conocer los avances que se producen de forma continuada por los científicos, en cualquier campo en el que se dé, es básica, aunque no es un hecho que se realiza de forma natural en los medios de comunicación de masas. El tema de este trabajo de investigación surgió tras trabajar durante varios años en el Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local (IIDL) de la Universitat Jaume I dedicado a la investigación y la docencia. El trabajo realizado era como periodista y por lo tanto la persona que se tenía que encargar de realizar la difusión de las actividades que se llevaban a cabo dentro de dicho grupo.

En el cometido de este trabajo se redactaron informaciones sobre numerosas actividades organizadas desde el citado órgano universitario con el objetivo de darlas a conocer. Esto se pudo realizar con la ayuda del Servicio de Comunicación de la universidad, puesto que cada una de las notas de prensa elaboradas se enviaba a todos los medios de las listas de distribución del centro académico. Además otra de las funciones era organizar y difundir talleres, seminarios y conferencias que se realizaron durante la estancia.

La idea inicial del trabajo era analizar la difusión que se realizaba por parte de los grupos de investigación, pero visto que el tema de la difusión de la ciencia por estos grupos es muy amplio, dado que en él se pueden incluir desde las actividades que llevan a cabo como pueden ser los congresos, talleres, seminarios hasta los artículos en prensa y otro tipo de difusión, lo que correspondería más al área de Comunicación Corporativa, el objetivo de este trabajo se ha centrado en un aspecto específico más especializado en el área de Periodismo, como es el análisis de las piezas informativas publicadas.

Por ello, este trabajo se centra en una idea definida como es, tomando como referencia el “Anuario SINC. La ciencia es noticia”, un anuario que se elabora a partir de las noticias publicadas en la web www.agenciasinc.es que nació el 7 de febrero de 2008, analizar el tratamiento periodístico de todas las informaciones que se han recogido en el mismo. El Servicio de Información y Noticias Científicas (SINC) es la primera agencia pública de ámbito estatal especializada en información sobre ciencia, tecnología e innovación en español, dependiente de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

La particularidad con la que cuenta este Servicio es que solamente realiza sus publicaciones diarias en Internet, aunque posteriormente se encarga de compilar las mejores informaciones en un anuario que se publica un mes después de acabado el año, tras el trabajo de selección de los artículos. Una curiosidad de este trabajo anual que desarrolla se refiere a que la agencia no comenzó a elaborar dicho anuario hasta el año 2010 por lo que los años 2008 y 2009 no cuentan con una publicación impresa en la que se muestran las informaciones más relevantes publicadas en la web.

A pesar de su joven andadura, la agencia es un referente importante como fuente de información científica en español y su alcance sigue

creciendo, tal y como demuestra el incremento del 32% en el número de visitas que recibió la web durante el año 2012 según Google Analytics. Estos datos vienen reflejados en la publicación de dicho anuario, destacando además que las visitas a SINC no solo proceden de España, sino que también tienen su origen en otros países como es el caso de Estados Unidos, México, Colombia, Argentina, Perú, Chile, Venezuela o Ecuador por citar algunos.

Tal como explican desde la agencia, SINC nació con la misión de ser un puente entre la ciencia y la sociedad y seis años después de su nacimiento, desde SINC afirman que está logrando visibilizar la ciencia que se hace en España, dotando a los periodistas de recursos para que la voz de la ciencia se refleje en los medios de comunicación y llegue de esta forma a toda la sociedad, por ello aseguran que el trabajo que realizan como agencia web ha contribuido y seguirá haciéndolo a incrementar la cultura científica de la sociedad en la que vivimos.

Todo esto se traduce, siempre según la agencia, en un incremento notable del número de visitantes, visitas y páginas vistas en la web. Con cerca de tres millones de visitantes, más de tres millones y medio de visitas y casi seis millones de páginas vistas, desde la agencia confirman que sin duda la ciencia es noticia.

III. Objetivos

Los objetivos generales de este trabajo pretenden descubrir cómo se realiza la difusión de la comunicación científica. Para ello se analizará una fuente de información bastante novedosa como es la plataforma del Servicio de Información y Noticias Científicas (SINC), teniendo en cuenta que su nacimiento data del año 2008. Esta agencia de noticias científicas, como también es conocida, se fundó el 7 de febrero de 2008 por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (Fecyt), dependiente del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Es importante destacar que este análisis se fundamenta en 166 artículos publicados en los cuatro anuarios en papel que ha publicado el SINC desde el año 2010, fecha en la que publicó el primer anuario del Servicio de Información y Noticias Científicas, hasta el año 2013, cuyo volumen se imprimió en el mes de enero de 2014.

Los objetivos en los que se centra la investigación son:

1. Conocer la utilización de las fuentes de información en los artículos publicados y analizados. En este punto se ha estudiado cuántas hay, de qué naturaleza son y los tipos específicos con los que se trabajan.
2. Cuantificar la utilización de tecnicismos en la redacción de los artículos sobre ciencia en estos anuarios, frente a lo que se considera un lenguaje claro, es otra de las claves que tiene como objetivo este trabajo.

IV. Material y método

575



El objeto de estudio de este trabajo es el tratamiento informativo del periodismo científico en el Servicio de Información y Noticias Científicas (SINC) –también denominada agencia SINC- que es la primera agencia pública de ámbito estatal especializada en información sobre ciencia, tecnología e innovación en español.

La definición de la muestra a emplear para acometer este trabajo han sido los anuarios publicados por la agencia SINC. Su elección se basa en disponer de toda la información publicada por esta agencia en formato papel para analizar de una forma más profunda y directa las piezas que se han escrito sobre ciencia los periodistas de esta agencia, que tiene carácter público y estatal, por lo que llega a todos los medios de comunicación, tanto españoles como internacionales. El hecho de elegir esta muestra y no otra se ha debido a la selección, por parte de SINC, de unos artículos determinados que son los que aparecen publicados en papel impreso en los anuarios. Esto determina la selección de los redactores de la citada agencia de unas piezas informativas, frente al total que se publica durante todo un año en la web. Esto supone una valoración de estas piezas que aparecen en los anuarios impresos, como muestra exponente de todo el trabajo que realiza el equipo de periodistas del Servicio de Información y Noticias Científicas.

En concreto, la muestra analizada se basa en los anuarios, en papel impreso, de los años 2010, 2011, 2012 y 2013 del Servicio de Información y Noticias Científicas (SINC). Según informa el gabinete de Comunicación de dicha agencia la recopilación de las mejores noticias, reportajes y entrevistas más destacados que han ido publicando durante todo un año lo imprimen a finales del mes de enero del año siguiente para poder difundirlo en papel a todas las personas que lo soliciten.

Cada uno de los anuarios contiene un número diferente de informaciones, así como de géneros periodísticos que se ha podido contabilizar de antemano para luego analizar de una forma detallada a través de una plantilla de análisis de contenido.

La unidad de recogida de datos es cada una de las piezas informativas que aparecen publicadas en los cuatro anuarios de la agencia. Este término engloba todas las informaciones que se encuentran en los cuatro volúmenes citados, a excepción en el último anuario –el correspondiente al año 2013- a las noticias debido a que se han publicado en formato de noticia breve y no se pueden analizar bajo el mismo parámetro que el resto de las informaciones, al tener menos categorías a analizar, por lo que los resultados de la muestra general no serían los correctos.

V. Resultados

576



Para abordar la exposición de resultados fruto del análisis de contenido realizado a las piezas informativas publicados en los anuarios de la agencia SINC de los años 2010, 2011, 2012 y 2013 se han tomado como grandes áreas de resultados las cuestiones más destacadas para poder realizar una valoración respecto a los objetivos planteados.

5.1. Tratamiento de las fuentes en la pieza informativa

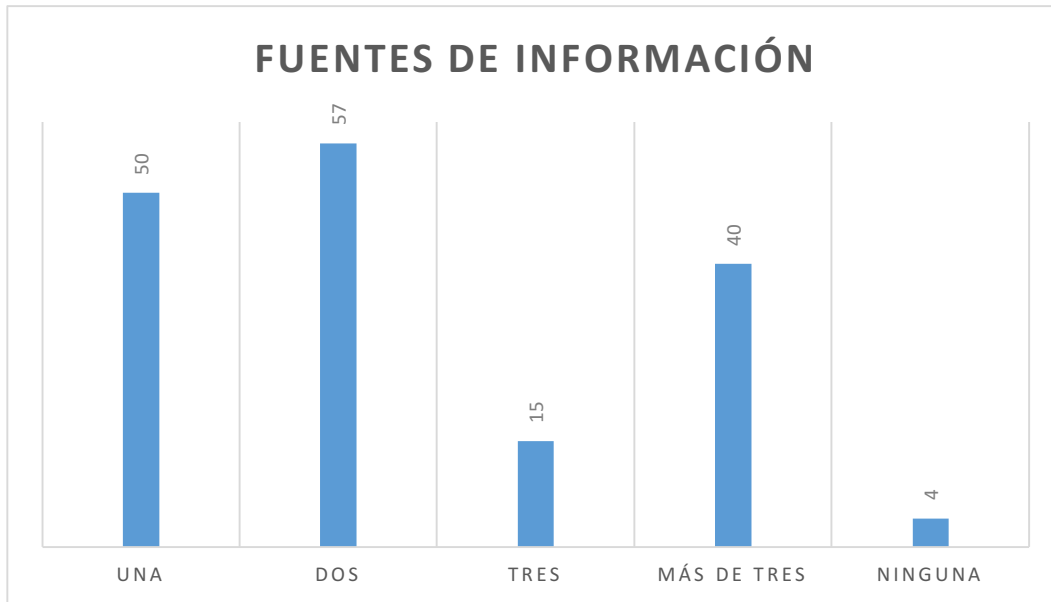
El análisis del tratamiento de las fuentes de información en la pieza informativa se lleva a cabo a partir del número de las mismas, de la naturaleza que tengan y en tercer lugar del tipo específico de fuente de que se trate para saber quién ofrece esta información al periodista.

5.1.1 Número de fuentes de información

Las fuentes de información son clave para elaborar la pieza informativa. Las informaciones analizadas muestran un equilibrio (ver **Gráfico 1**) en la utilización de una fuente (50 piezas) y de dos fuentes (57), aunque predomina ligeramente la segunda opción. Destaca la empleabilidad de más de tres fuentes (en 40 de los artículos publicados). La opción de no citar ninguna fuente se encuentra en cuatro informaciones pero es debido a la aparición del género efemérides en el último de los anuarios publicados.

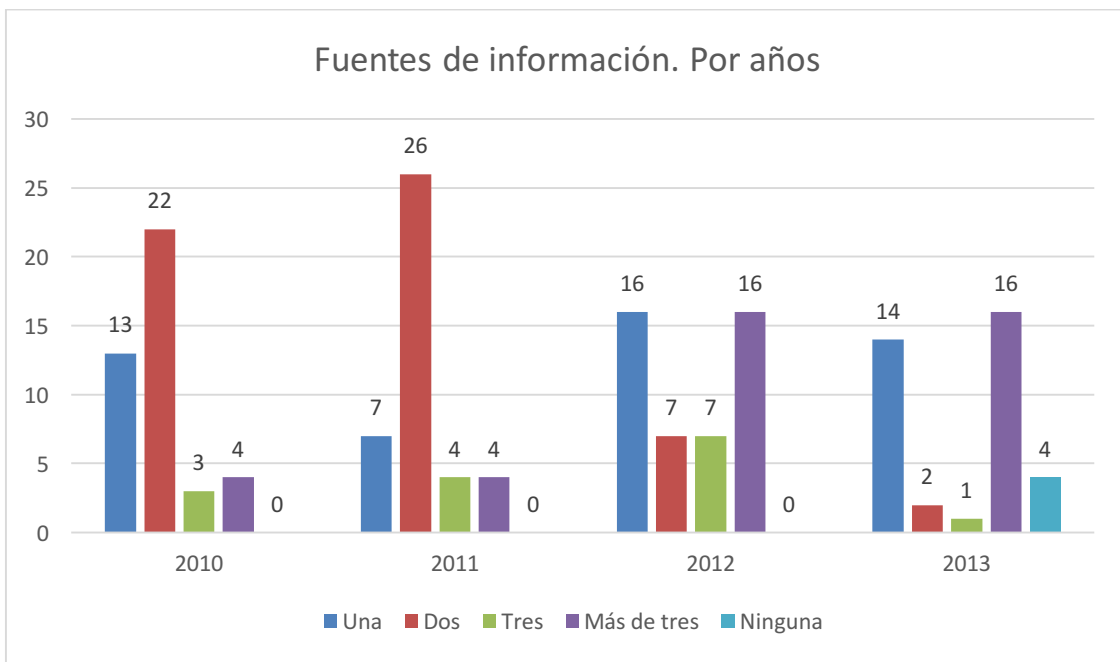
En cuanto a los resultados de los análisis de las fuentes de información por años (ver **Gráfico 2**) llama la atención el mayor uso de dos fuentes en las piezas redactadas en los anuarios de 2010 y 2011. Este predominio cambia de forma radical en los dos años siguientes, puesto que tanto en 2012 como en 2013 son predominantes (con 16 cada una) las piezas que se han elaborado a partir de una y de más de tres fuentes de información. Llama la atención que los artículos escritos a partir de dos y tres fuentes respectivamente comparten el mismo número de publicaciones (7 en el año 2012) mientras descienden de una forma muy acusada en 2013 con tan solo dos artículos de dos fuentes y uno de tres en 2013, apareciendo un elemento distinto del resto de los anuarios, que es la publicación de cuatro piezas guardando el anonimato del informante. Esto es debido a las efemérides.

Gráfico 1. Fuentes de información



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Fuentes de información. Por años.



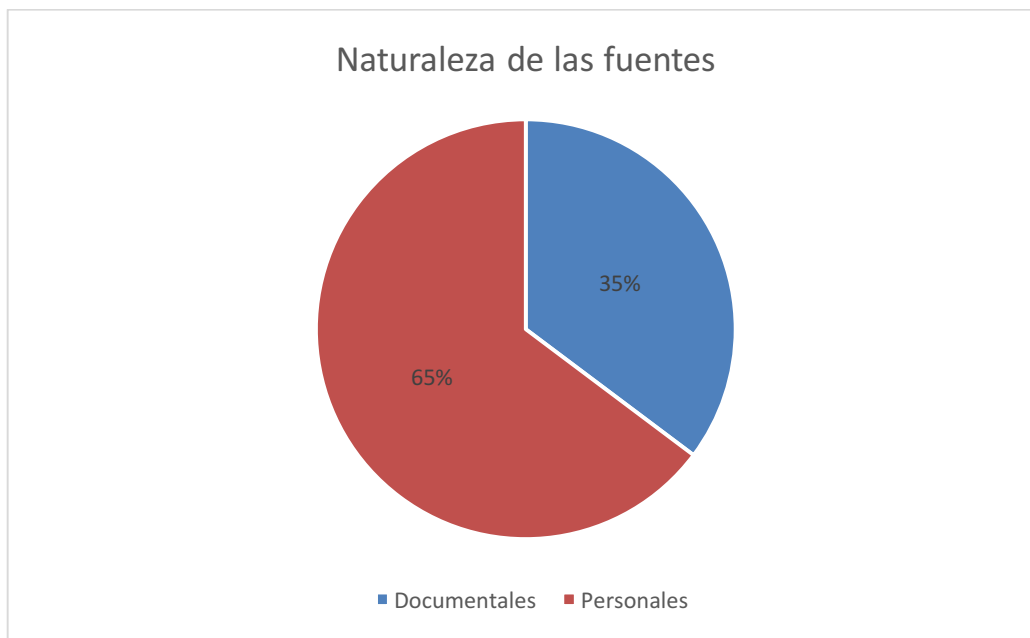
Fuente: Elaboración propia

5.1.2. Naturaleza de las fuentes

El resultado que arroja el análisis de la naturaleza de las fuentes de información empleadas es de un predominio del uso de las fuentes personales frente a las documentales (ver **Gráfico 3**). Hay 158 personas a las que se ha preguntado para elaborar las informaciones (el 65%) frente a 86 fuentes de carácter documental (35%).

En el análisis de la naturaleza de las fuentes por años (ver **Tabla 1**) se aprecia una progresiva disminución de las fuentes informativas, especialmente las documentales, desde los inicios en 2010 hasta el último anuario. Así, mientras el primer anuario contenía 28 fuentes documentales se ha llegado a la mitad en el año 2013. En cuanto a las fuentes personales, la bajada también se ha notado, a pesar de que no de una forma tan drástica como ha sido con las documentales. En este sentido, en el primer anuario comenzaron empleando 41 fuentes personales para redactar sus piezas informativas y en el último han bajado a 32 fuentes.

Gráfico 3. Naturaleza de las fuentes



Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Naturaleza de las fuentes. Por años

	2010	2011	2012	2013	TOTAL
Documentales	28	27	17	14	86
Personales	41	40	45	32	158

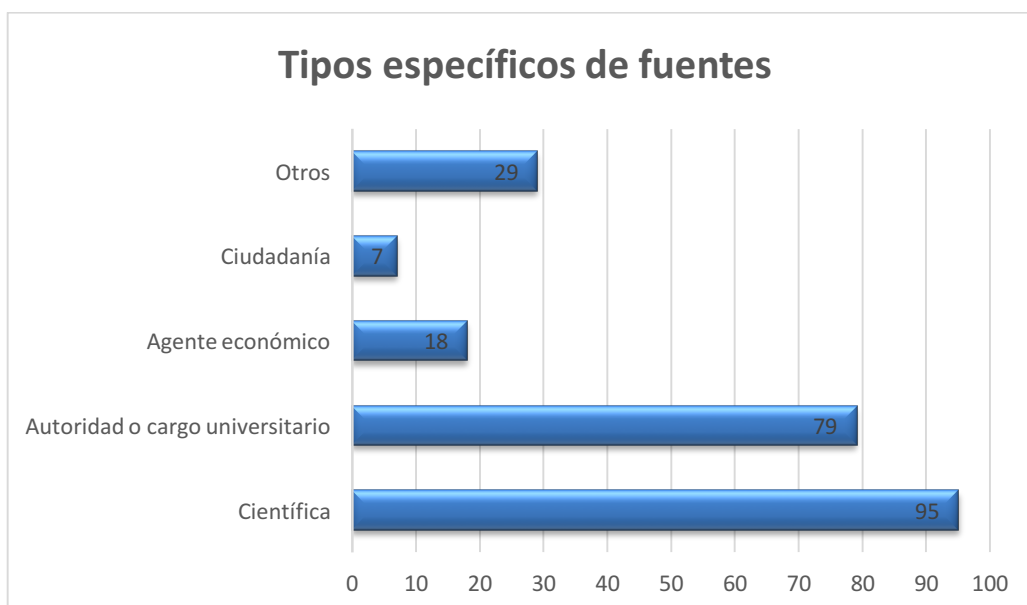
Fuente: Elaboración propia

5.1.3. Tipos específicos de fuentes

El resultado en los tipos específicos (ver **Gráfico 4**) es de una gran diferencia entre el uso de las fuentes científicas (95) y autoridades o cargos universitarios (79) respecto al resto de fuentes empleadas.

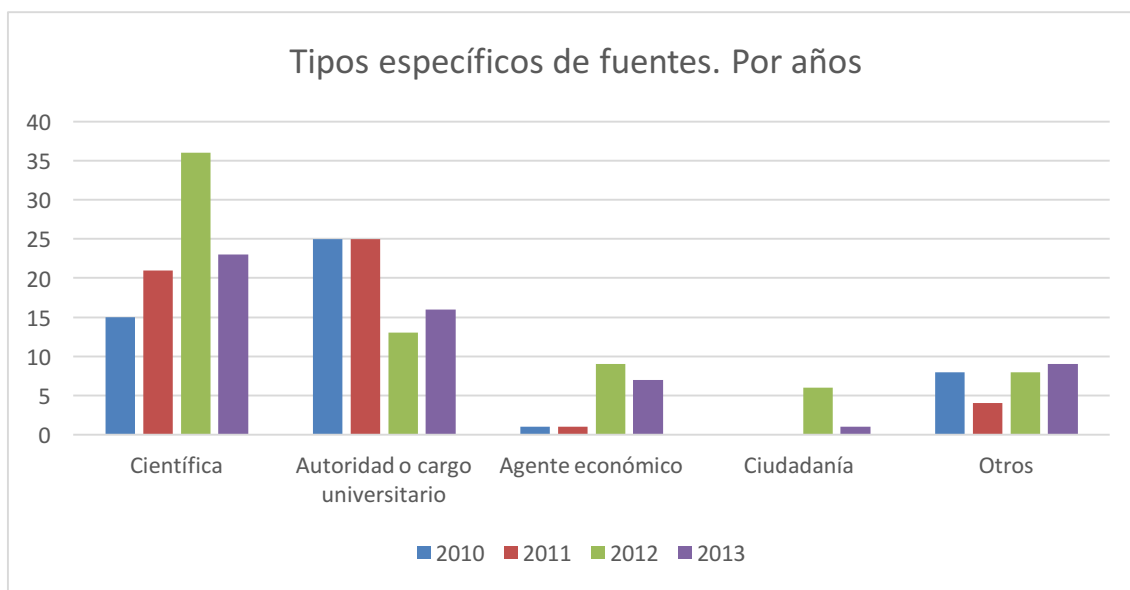
Por lo que respecta a la comparativa por años (ver **Gráfico 5**) se observa un equilibrio de la utilización de las fuentes científicas (15 y 21) como de las de autoridad o cargo universitario (25 en ambos), en las informaciones aparecidas en los anuarios 2010 y 2011. Y el siguiente año, en 2013, las piezas incluidas contienen más fuentes científicas (36) frente a la caída que suponen las de cargo universitario (13). Esta tendencia sigue, pero en clara bajada en el último año analizado, puesto que mientras hay 23 científicas, las de autoridad o rango universitario sube ligeramente hasta situarse en 16.

Gráfico 4. Tipos específicos de fuentes



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. Tipos específicos de fuentes. Por años



Fuente: Elaboración propia

5.2. Lenguaje empleado en las piezas

Para abordar el lenguaje empleado en las piezas informativas se analizan varios parámetros relativos a la utilización de los tecnicismos o no en los artículos publicados en los cuatro anuarios estudiados. En primer lugar se analiza el número de palabras técnicas empleadas, agrupadas en cantidades concretas, y después se ha realizado un análisis para conocer si se explican los tecnicismos empleados en los artículos, y en el caso de que se expliquen, en otro apartado se analiza cómo se hace dicha explicación. Todo esto y bajo unas premisas establecidas lleva a realizar la última parte de este apartado que es definir el tipo de lenguaje del documento como claro, técnico o por el contrario confuso.

5.2.1. Número de tecnicismos en las piezas informativas

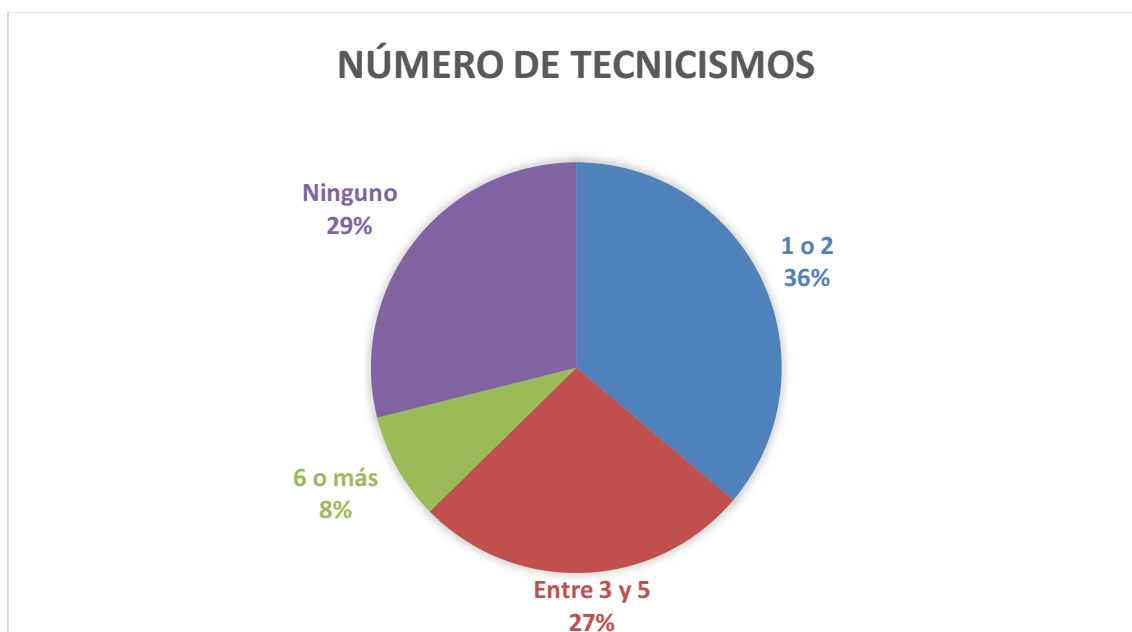
La cantidad de palabras especializadas sobre el tema del que se está hablando en la información es fundamental a la hora de evaluar posteriormente la dificultad que entrañará el texto para el lector a la hora de su comprensión. El lenguaje empleado en las piezas informativas analizadas tiene un elevado número de tecnicismos, entendido como un conjunto de voces técnicas empleadas en el lenguaje de un arte, de una ciencia, de un oficio, etc.

Tras realizar el análisis de los artículos seleccionados (ver **Gráfico 6**) se ha constatado que la mayoría de estos, 60 informaciones, tienen entre 1 y 2 tecnicismos. Siguiendo este orden de importancia en número, en segundo lugar se sitúan aquellos artículos que no contienen ningún tecnicismo, un total de 48, lo que significa que el lenguaje empleado en el texto tiene una fácil comprensión para el lector y el tercer lugar lo ocupan las piezas que contienen entre 3 y 5 palabras especializadas en el lenguaje del que se habla con 44 piezas que asumen estas características. El último puesto en esta lista, tras realizar el análisis, lo ocupan aquellas

informaciones que contienen 6 o más tecnicismos, con 14 piezas, una cantidad muy inferior a la primera pero que muestra la presencia de este tipo de lenguaje tan específico en un tipo de periodismo muy especializado como es el periodismo científico.

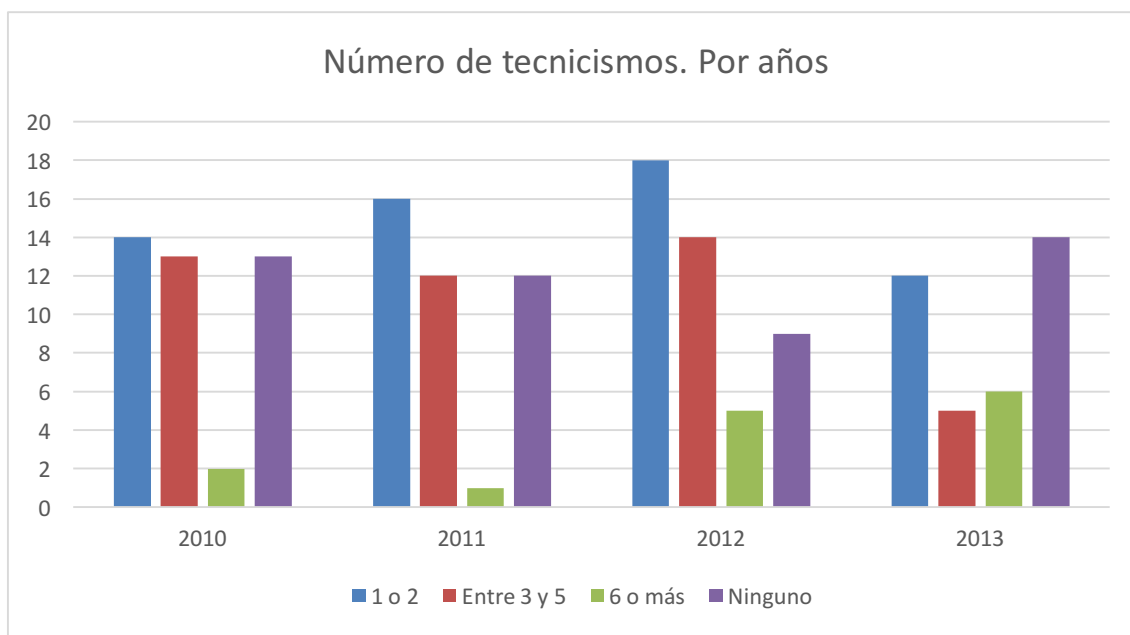
En la valoración por años (ver **Gráfico 7**) se detecta un incremento moderado de las gráficas en las informaciones con 1 o 2 tecnicismos durante los tres primeros anuarios pasando de 14 el primer año a 16 y 18 en el tercero pero para descender en el último volumen con tan solo 12 piezas informativas con palabras muy especializadas. Otra categoría que experimenta un cambio a lo largo del estudio en los cuatro anuarios es la de los artículos con entre 3 y 5 tecnicismos, ya que comienza con 13 piezas que tienen esta cantidad para bajar hasta 5 en el último anuario de la agencia. También sufre una subida considerable la categoría de 6 o más tecnicismos en la información al pasar de 2 piezas en el primer anuario, 1 en el segundo, 5 en el tercero a 6 en el último, cantidad que aunque no supone un incremento muy destacable sí que se constata un constante crecimiento durante los cuatro años analizados.

Gráfico 6. Número de tecnicismos



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 7. Número de tecnicismos. Por años



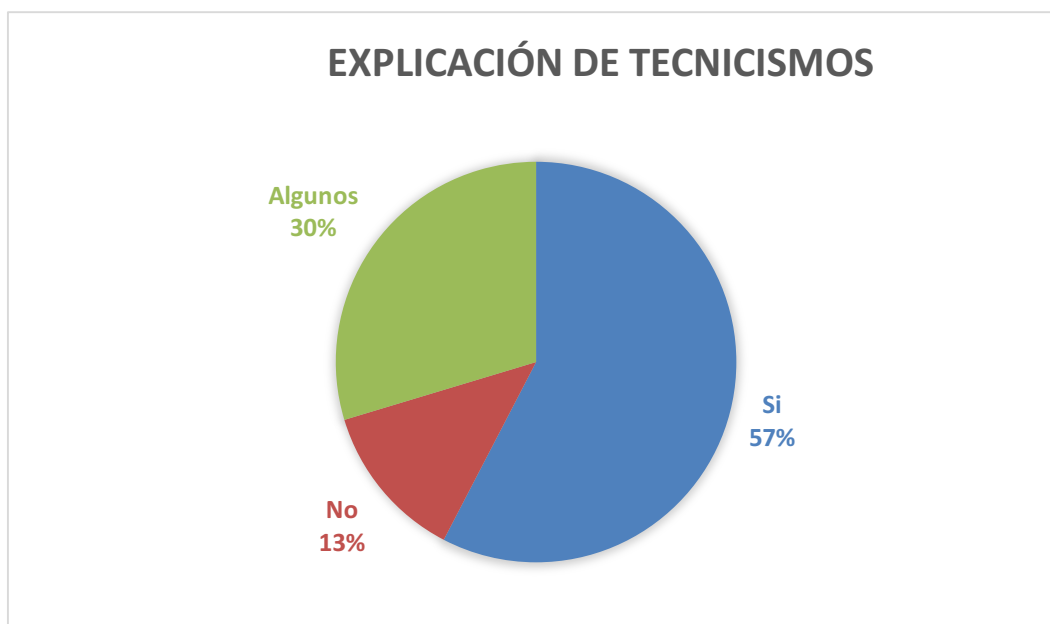
Fuente: Elaboración propia

5.2.2. Explicación de los tecnicismos en la pieza informativa

El análisis de la explicación de los tecnicismos en cada una de las informaciones publicadas permite observar que grado de comprensión pretende dar el redactor que elabora la información al lector. Los resultados de este apartado (ver Gráfico 8) muestran que la mayoría de los tecnicismos empleados sí que se explican, aunque sea en algunos casos. En este sentido, destaca que del total de los tecnicismos de los artículos hay un 57% de los artículos en los que sí que se explican todos los tecnicismos por parte de la persona que ha redactado la pieza informativa, frente a un 30% en los que se explican solo algunas las palabras especializadas aparecidas en la información. Por el contrario todavía queda un 13% de artículos con tecnicismos en los que no se realiza ningún tipo de definición sobre el término específico utilizado, lo que dificulta la comprensión del texto.

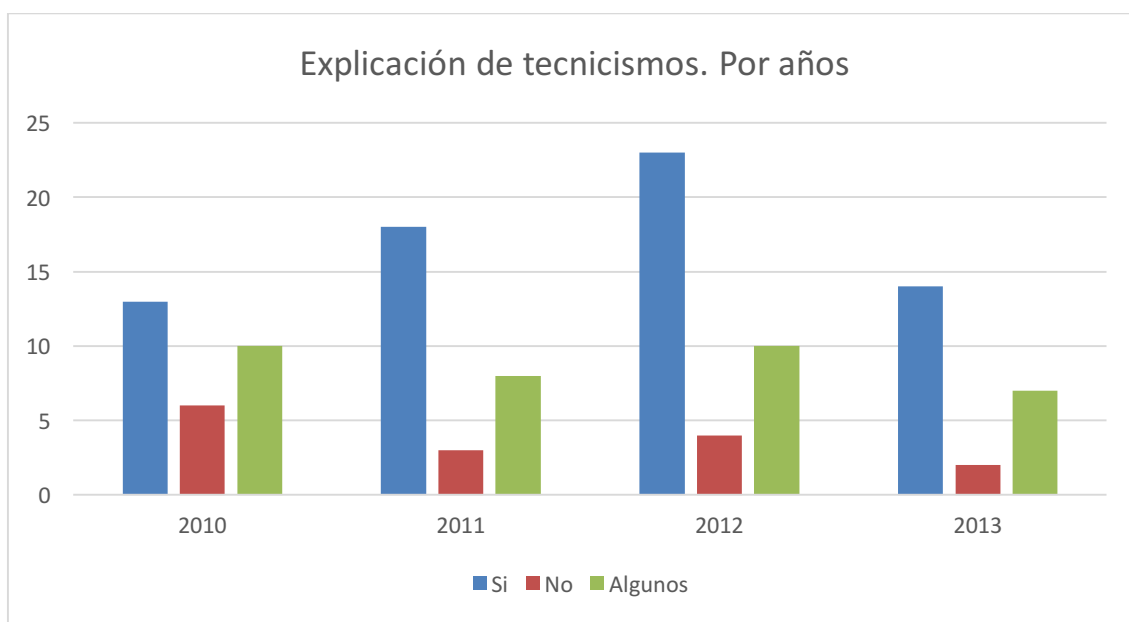
En el nivel de análisis por años destaca un incremento, durante los tres primeros anuarios de la explicación de este tipo de términos pasando de 13 a 23 en el año 2012, cifra que cae a 14 en el último volumen. También es significativo el descenso que experimenta en la gráfica el hecho de haya cada vez menos piezas informativas en las que no se expliquen de ninguna manera todos los tecnicismos que aparecen en las mismas, pasando de 6 el primer año a 2 el último (ver Gráfico 9). En cambio, aquellas piezas en las que se explican de alguna manera algunos de los tecnicismos aparecidos se mantienen relativamente puesto que pasan de 10 el primer año analizado a 7 en el cuarto anuario.

Gráfico 8. Explicación de tecnicismos



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 9. Explicación de tecnicismos. Por años



Fuente: Elaboración propia

5.2.3. Cómo explica los tecnicismos

La explicación de los tecnicismos define, como complemento al punto anterior, el grado de intento de comprensión de los términos empleados por parte del redactor. De esta forma se puede realizar de varias formas empleando otros tecnicismos, lo que dificulta de nuevo la comprensión de la información, con definiciones simples para facilitar la lectura del mismo

o mediante otras explicaciones que no siendo definiciones pueden ayudar a su entendimiento.

En este apartado hay una clara voluntad (ver **Gráfico 10**) por parte de los redactores que han elaborado las informaciones de que los textos sean de fácil comprensión puesto que el 91% de los tecnicismos (94 términos) se explican con definiciones simples, frente al 7% (7 palabras especializadas) cuya definición se vuelve a realizar con otros tecnicismos y tan solo el 2% (2 palabras) se basa en otro tipo de apoyos para explicarlas.

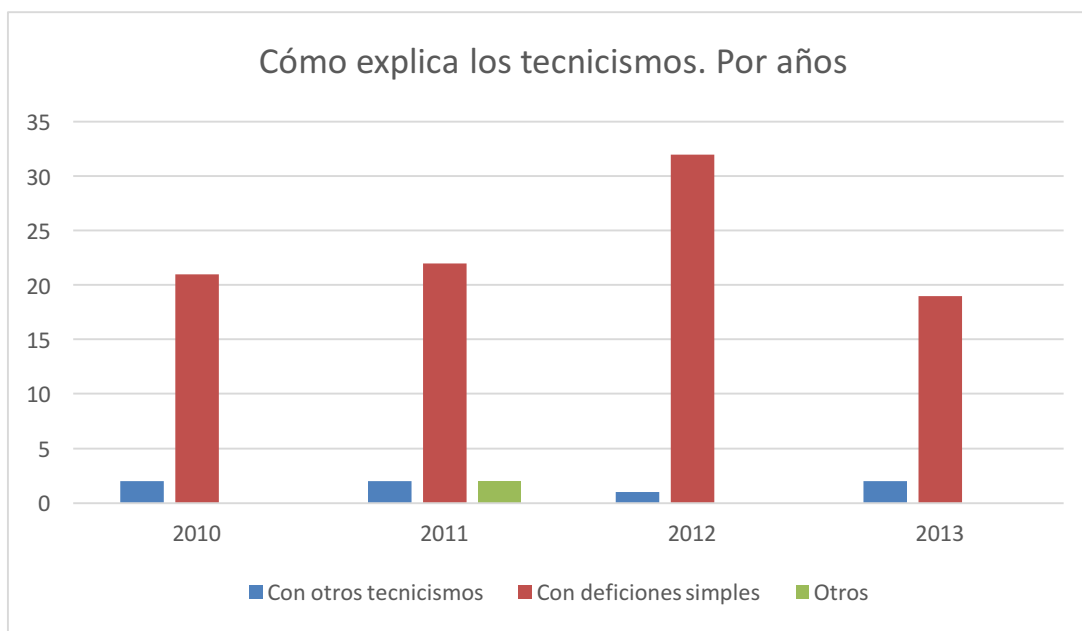
El análisis por años (ver **Gráfico 11**) muestra la mayoría de las informaciones en los anuarios analizados en los que hay una explicación de los tecnicismos con definiciones simples, incrementándose de una manera exponencial en el tercer anuario con 32 artículos en los que se explican de este modo. Por el contrario la definición con otro tipo de tecnicismos se mantiene por igual en cada año analizado manteniéndose en 2 en el primero, 2 en el segundo, para bajar a 1 en el tercero y 2 en el último volumen.

Gráfico 10. Cómo explica los tecnicismos



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 11. Cómo explica los tecnicismos. Por años



Fuente: Elaboración propia

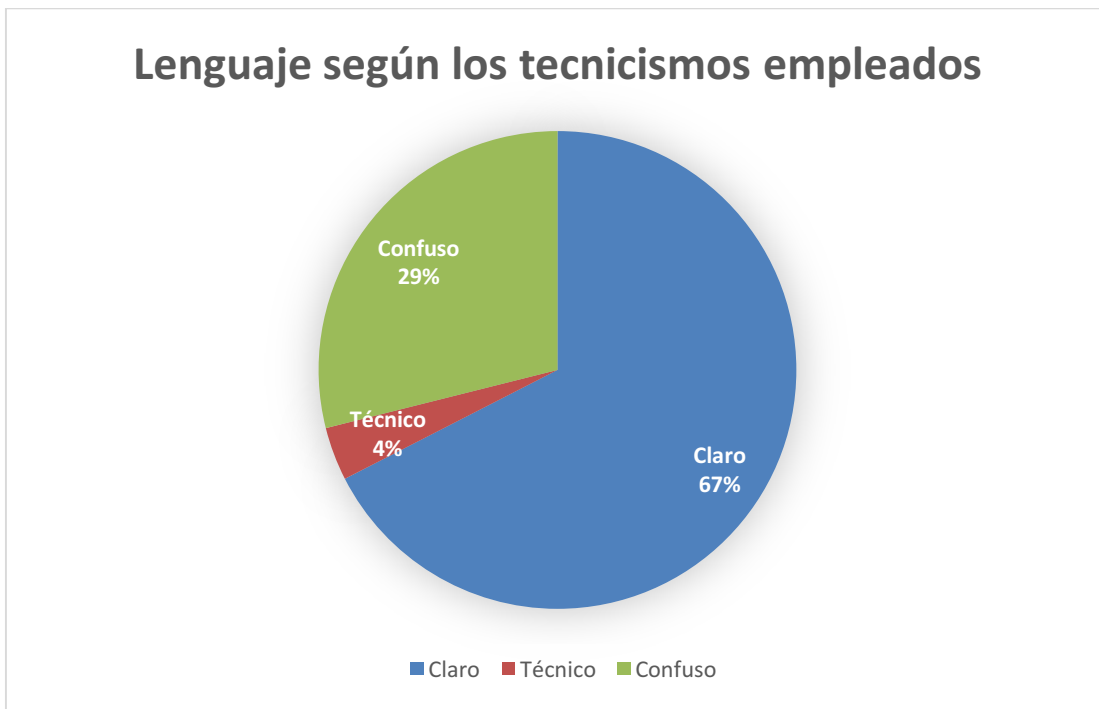
5.2.4. Lenguaje del documento según el número de tecnicismos empleados

El último apartado analizado muestra abiertamente qué tipo de lenguaje es el empleado por parte de los redactores teniendo en cuenta las dos categorías expuestas anteriormente en esta exposición de resultados, ya que si se han explicado los tecnicismos con definiciones simples será catalogado como claro si tiene de 0 a 2 y los explica, será técnico si hay más de 3 pero los explica y confuso si hay tecnicismos y no los explica.

Bajo estas premisas, el resultado obtenido del análisis realizado muestra (ver **Gráfico 12**) que el 67% de las informaciones (112 artículos) se pueden considerar claras puesto que carecen de estos términos específicos o tienen 1 o 2 y los explican con definiciones simples. Pero destaca el hecho todavía el 29% (48 piezas informativas) son consideradas confusas al tener tecnicismos y no explicarlos o hacerlo con otros tecnicismos. Todo ello frente a tan solo un 4% (6 informaciones) que se catalogan bajo el nombre de técnicas por tener más de 3 tecnicismos pero explicarlos.

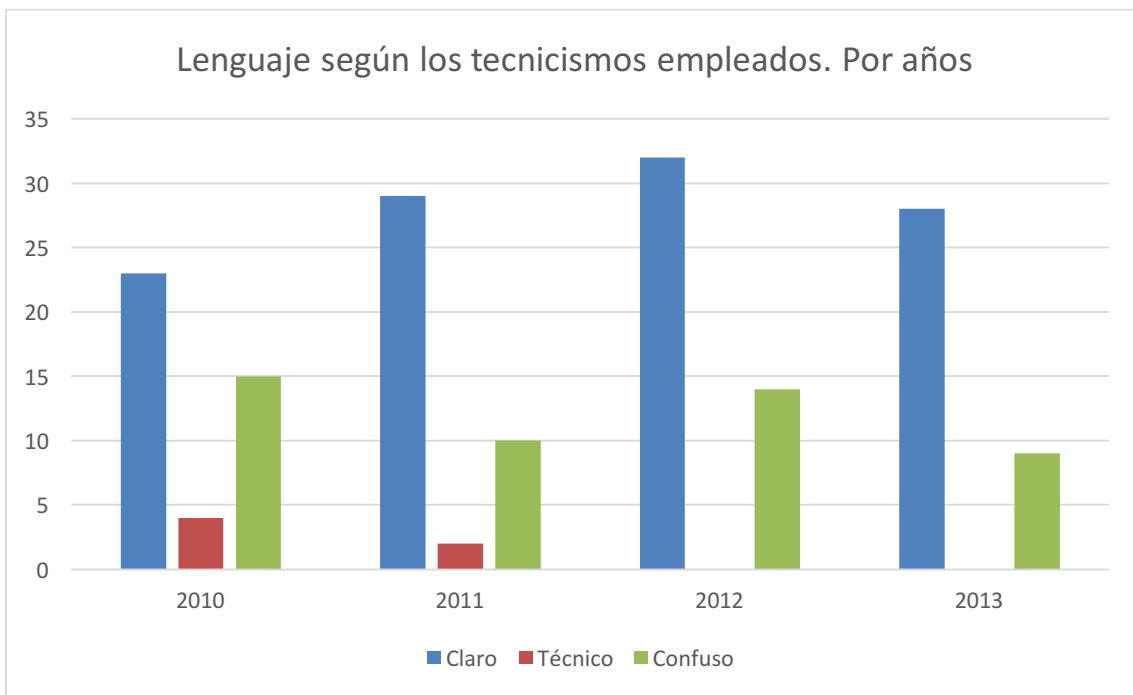
El análisis por años muestra una clara tendencia hacia el aumento por intentar clarificar las informaciones sobre ciencia, puesto que el número de informaciones clasificadas como claro va en aumento durante los tres primeros anuarios con 23 en el primero, 29 en el segundo y 32 en el tercero a pesar de que en el cuarto experimenta una ligera bajada a 28. En este mismo gráfico se puede ver una tendencia a la disminución de piezas consideradas como confusas al pasar de 15 piezas en el año 2010 a 9 en el último anuario analizado, el de 2013 (ver **Gráfico 13**).

Gráfico 12. Lenguaje según los tecnicismos empleados



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 13. Lenguaje según los tecnicismos empleados. Por años



Fuente: Elaboración propia

VI. Discusión y Conclusiones



El análisis empírico de la difusión de la ciencia a través del Servicio de Información y Noticias Científicas (SINC), realizado en los anteriores apartados, permite obtener una serie de conclusiones con unas características muy definidas. A continuación se expone una clasificación de las conclusiones más relevantes obtenidas tras el citado análisis.

a. El género periodístico que domina en las informaciones científicas publicadas es la noticia, a pesar de que se constata un paulatino incremento del género de los reportajes en los últimos años analizados.

b. Con el paso de los años las piezas informativas publicadas en los anuarios de la agencia SINC son más extensas, tienen más páginas, porque hay más reportajes y no noticias, un género que necesita menos espacio a la hora de su publicación.

c. Los periodistas le dan una gran importancia a los elementos gráficos en la publicación de informaciones sobre ciencia para hacer más atractiva la pieza. Así todas las piezas publicadas contienen algún elemento gráfico, predominando la fotografía frente a otros.

d. Hay una relación directa entre la utilización del género noticia para informaciones cuyo origen es una revista científica, mientras que para los géneros entrevista o reportaje no hay definición tan clara de dónde procede el origen de la información y porqué se publica esa pieza ahora y no antes o después.

e. En cuanto al número de fuentes utilizadas en cada información predomina el uso de una o dos fuentes.

f. Las fuentes personales son las que se utilizan de una forma más numerosa frente a las documentales. Los periodistas elaboran sus informaciones a partir de declaraciones extraídas a los protagonistas de la pieza informativa.

g. Estas fuentes personales son mayoritariamente responsables científicos y del ámbito universitario en los que se está realizando la investigación de la ciencia de la que se habla.

h. Los temas que predominan son las piezas científicas sobre áreas de Física, Química y Matemáticas frente a otras ciencias como las Humanidades y el Arte, que no están tan consideradas dentro del mundo científico.

i. Aunque en el primer anuario se publicó el mismo número de artículos por temas en los siguientes se ha primado los artículos con un claro peso específico en el mundo de las ciencias denominadas como puras.

j. Las piezas informativas sobre ciencia tienen palabras técnicas aunque cada vez su uso va en descenso para una mejor comprensión del texto por parte de los lectores. Predominan los que utilizan 1 o 2 o incluso ningún tecnicismo en su texto.

k. Se explican con definiciones simples los tecnicismos para una mejor comprensión del lenguaje empleado debido a que se trata de un tipo de lenguaje muy específico.

l. El lenguaje utilizado en las piezas informativas es claro porque los tecnicismos se explican con definiciones simples.

VII. Bibliografía

BELENGUER JANE, M. (2003). "Información y divulgación científica: dos conceptos paralelos y complementarios en el periodismo científico". En *Estudios Sobre el Mensaje Periodístico*, nº 9, pp. 43-53.

CALVO HERNANDO, M. (1998). Manual de Periodismo científico. Barcelona. Bosch Casa Editorial

CAMIÑAS HERNÁNDEZ, T. (2002). "La divulgación científica desde las instituciones públicas". En: *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, nº 19. Grupo Comunicar, 71-76.

CAÑELLAS, M. J. (2012). "Periodismo científico, el puente entre el laboratorio y la sociedad". En *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº 4. Castellón: Asociación para el Desarrollo de la Comunicación adComunica, Universidad Complutense de Madrid y Universitat Jaume I, 229-234.

CASERO RIPOLLÉS, A. y LÓPEZ RABADÁN, P. (2013). La gestión de fuentes informativas como criterio de calidad profesional. En: Gómez Mompert, Josep L; Gutiérrez Lozano, Juan F. y Palau Sampio, Dolors (eds). *La calidad periodística. Teorías, investigaciones y sugerencias profesionales*. Castelló de la Plana (etc): Publicacions de la Universitat Jaume I (etc).

CORTIÑAS-ROVIRA, S. y RAMON-VEGAS, X. (2013). "Estrategias de difusión de una revista científica. Un experimento con El Profesional de la Información". En *El Profesional de la Información*, septiembre-octubre, v. 22, nº 5, pp. 405-414.

DE BUSTOS, R. (2012). "El gabinete de prensa ante el nuevo ecosistema informativo digital". En: *Tribuna*, 223-227.

DE SEMIR, V. (2010). "El mutatis mutandis de la comunicación científica en la era de Internet". En *ArtefaCToS*, v. 3, nº 1, pp. 49-79.

ELÍAS, C. (2008). "El periodismo científico como paradigma de la "noticia acatamiento". Una demostración desde las fuentes y una alerta de sus peligros". En: *Periodística*. nº 11, 81-93.

ELÍAS, C. (2009). “La “cultura convergente” y la filosofía Web 2.0 en la reformulación de la comunicación científica en la era del ciberperiodismo”. En *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura* nº 737, pp. 623-634

GARCÍA MESTRES, M. y otros (2012). La percepción social de los principales divulgadores españoles de la ciencia. En: *Estudios sobre el mensaje periodístico*, Vol 18 nº 2, 757-767

MORENO CASTRO, C. (2010). “La construcción periodística de la ciencia a través de los medios de comunicación social: hacia una taxonomía de la difusión del conocimiento científico”. En *ArtefaCToS*, v. 3, nº 1, pp. 109-130.

Marcas, publicidad y religión

Estudios de campo, neuromarketing y revisión bibliográfica

Samuel Gil Soldevilla
al107226@uji.es

I. Resumen

592



El presente artículo revisa los estudios que, intencional y específicamente, relacionan las marcas y la publicidad con la religiosidad: estudios de campo, neuromarketing y revisión bibliográfica de expertos. Se analiza, por tanto, la convergencia de dos campos que aparentan ser lejanos y paralelos, pero cuya realidad es bien diferente, identificándose mutuamente, sustituyéndose en algunas ocasiones y compartiendo numerosos pilares. Mientras se produce una pérdida de influencia de la religión institucional se evidencia el emerger de lo sagrado en lo secular (Belk *et al.*, 1989). La transformación de lo religioso y el *reencantamiento* de lo profano (Salazar *et al.*, 1994: 175) también se hace presente en el consumo. Así, esta investigación identifica a las marcas como una nueva forma de religiosidad por su papel esencial en la vida del individuo y la sociedad, más allá de su carácter mercantil, situándose como constructoras de significado, haciendo converger visiones del mundo y dando sentido a la realidad.

Palabras clave: consumo, marca, publicidad, religión, neuromarketing, estudios de campo, investigación.

II. Introducción

Karl Marx, ya en 1867 en su obra *El Capital*, atisbaba que un producto era portador de algo más que su materialidad, llegando a hablar de «sutilezas metafísicas y reticencias teológicas». Más recientemente, George Lewi, mitólogo y experto en marcas, asegura que «los consumidores de hoy tienen tanta necesidad de creer en sus marcas como los griegos en sus mitos» (Salmon, 2007: 61). ¿Son las marcas y la publicidad una nueva forma de religiosidad? ¿Qué papel juegan éstas en la vida de las personas, más allá de la visión comercial?

Las marcas han adquirido un papel esencial en la vida de las personas más allá de su carácter mercantil, situándose como constructoras de significado, haciendo converger visiones del mundo y dando sentido a la realidad. Así mismo, la publicidad hace un uso cada vez mayor de una semiótica trascendente, tomando elementos del lenguaje misteriológico - religioso, mítico y mágico- y transformándolos en una comunicación nueva -con la ayuda de la espectacularidad técnica- cuyo mensaje sobrepasa el objeto material. De esta manera se integra un nuevo componente proponiéndoselo al consumidor: una esencia intangible y espiritual. Naomi Klein aplica esta idea en su conocidísimo libro *NO LOGO* al decir que «las marcas son vendedoras de significado, no de artículos de consumo [...]». En el nuevo modelo, el producto siempre es secundario respecto al producto real, que es la marca, y la venta de la marca integra un nuevo componente que solo se puede denominar espiritual» (Klein, 2007: 55). El gurú internacional del marketing Martin Lindstrom añade que «en realidad, estas astutas marcas no están vendiendo comida, ni perfume, ni

maquillaje; están vendiendo pureza, espiritualidad, fe, virtud y, en algunos casos, expiación» (Lindstrom, 2011: 246). Vivimos en un constante *culto a la marca*. ¿Por qué? Como dice Bauman: «la principal atracción de la vida de consumo es la oferta de una multitud de nuevos comienzos y resurrecciones» (Bauman, 2010: 73) que ofrecen los productos, necesarios para pasar de una vida a una vida mejor. Por eso cuando hablamos del propósito de las marcas -por supuesto no de todas-, «ya no se trata de seducir o convencer, sino de producir un efecto de creencia» (Salmon, 2007: 63). El objetivo ya no es responder a necesidades, ni siquiera crearlas, sino hacer converger visiones del mundo. La publicidad no es ya un mero instrumento del capitalismo, es un vehículo de trascendencia, «medio portador de un metamensaje» como diría el catedrático José Luis León, dotando al producto físico de *alma* -“animismo mercadológico o comercial” (León, 2001: 59)-, y consiguiendo que esa “trascendencia” nos haga superiores, capaces, aptos. Da la casualidad de que, como la religión, el consumismo también promete la felicidad, y además la promete para aquí y ahora y en todos los ahóras siguientes: es felicidad instantánea y perpetua.

Las marcas incluyen una moralidad, incorporan valores y funcionan como sistemas de significados: «en la actualidad, del conjunto de las religiones alternativas, las marcas se han convertido en unos serios competidores de quienes proporcionan creencias, significados, sentimientos de comunidad e identidad» (Atkin, 2008: 224). Y la tendencia aumenta. A medida que las marcas se vayan sofisticando, se convertirán en mayor fuente de comunidad y significado, y más convincentes serán. Esto viene a confirmar lo declarado por la agencia global Young&Rubicam en un reportaje para la revista *Financial Times* (Marzo, 2001): “Las marcas son la nueva religión. Las personas acuden a ellas en busca de significado”.ⁱ Ese mismo año, también la revista *Forbes* (Abril, 2001) se refería a la dimensión cúllica de las marcas.ⁱⁱ

Cada vez más las religiones tradicionales utilizan mecanismos del marketing y, al mismo tiempo, las grandes marcas promueven discursos vitales y ontológicos para el ser humano: «la ambición del marketing del siglo XXI ya no se detiene a las puertas del supermercado, sino que abarca el mundo entero. Ya no tiene sólo por ambición promover las ventajas de la sociedad de consumo, quieren “producir” una sociedad nueva, otro mundo. Ya no oculta su carácter mesiánico...» (Salmon, 2007: 60).

¿Es posible demostrar la aparente trasferencia entre religión y comercialismo? ¿Qué estudios se han realizado sobre el transformismo religante de las marcas y la publicidad en el contexto presente? ¿Existen estudios de campo que investiguen esta nueva relación? ¿Qué opinan los referentes del mundo del marketing y la publicidad?

Las cuestiones sugeridas indican que el tema posee la relevancia necesaria para las marcas del siglo XXI. La escasez de estudios monográficos sobre dicho asunto hace justificable una investigación que sintetice lo que se ha hecho hasta ahora.

III. Metodología

594



A continuación veremos los estudios concretos que relacionan las marcas y la publicidad con la religiosidad. Para ello, aunque contamos con escasa bibliografía científica, acudiremos a dos fuentes básicas. Por un lado presentaremos estudios de campo sobre la relación entre religiosidad y varios aspectos del comportamiento de compra y consumo de los sujetos estudiados. Por otro lado tomaremos como referencia las conclusiones de expertos mundiales en marketing. Estos estudios demuestran un interés compartido por profesionales e investigadores académicos en la relación existente entre religiosidad y marcas. Se hará, por tanto, un trabajo de revisión y conclusiones a partir de Ron *et al.* (2010), Lindstrom (2009), Rushkoff (2001), Rey (2006) o Haig (2006).

Por tanto, haremos referencia a la *metodología de estudio de campo* y, a su vez, realizaremos un ejercicio de revisión y organización de las ideas y conclusiones propuestas por expertos en marketing, formando parte de una *metodología cualitativa*. De esta forma llevaremos a cabo un *estudio de las fuentes documentales y bibliográficas* sobre el estado del debate entorno a la religación publicitaria. Cualquier referencia que conecte los conceptos de religión y marca o trascendencia y publicidad, formará parte del estudio documental.

Para todo ello se consultará tanto bibliografía como artículos en prensa especializada, generalista e Internet, ya que la publicidad es una disciplina en constante evolución y no existe gran abundancia de trabajos teóricos sobre religiosidad y marca.

IV. Resultados y discusión

4.1. Marca de culto y culto a la marca: una aproximación al corazón de la temática

Antes de centrarnos en los estudios de campo, neuromarketing y revisión bibliográfica sobre pilares compartidos entre marcas y religión, proponemos una aproximación reflexiva sobre el concepto de marca de culto, el cual nos ayudará a entrar en la temática del estudio y, a su vez, nos presentará las primeras fuentes bibliográficas relevantes.

Hasta finales de los noventa, aquellos grupos de consumidores que compartían un fuerte compromiso con una determinada clase de producto, cadena o actividad de consumo, se entendían como “comunidades” o “subculturas de consumo”, pero algunos estudiosos identificaron una forma de relación con las marcas que iba más allá del compromiso regular la cual se situaba más cerca de la devoción y la adoración, e incluso de la divinización. Ajustando el concepto se llegó al de “marca de culto”, el cual introduce un término más religioso e identifica con más acierto el aspecto de extrema entrega que pueden llegar a alcanzar algunos consumidores por sus marcas. La idea es desarrollada por tres obras fundamentales de: Ragas y Bolivar (2002), Atkin (2008 [2004]) y Belk y Tumbat (2005). Desde entonces numerosos libros de gestión

empresarial sugieren cómo crear este tipo de marcas y transformar a los consumidores en auténticos fieles, creyentes y evangelistas.

Belk y Tumbat (2005: 207) identifican en su estudio los mitos que subyacen al aspecto religioso de Apple,ⁱⁱⁱ y concluyen que la marca Macintosh y sus fans^{iv} «constituyen el equivalente de una religión». Dicha religión está basada en los mitos de la creación, el mesiánico, el satánico y el de la resurrección, que se identifican paralelamente con la historia, su líder, usuarios y competencia de la marca. Belk y Tumbat desarrollan cada uno de estos mitos y afirman finalmente que los entusiastas de Macintosh han ennoblecido y sacralizado la causa de Apple, siendo el término “marca de culto” la metáfora más completa para entender el fenómeno de la extrema creencia en una marca.

Como dice Atkin^v de forma clara, no cabe duda que «las marcas son creencias. Incluyen una moralidad e incorporan valores. [...] Las marcas de culto son las suministradoras de nuestras metafísicas modernas, e imbuyen sentido y significado al mundo. [...] Las marcas funcionan como sistemas de significados totales» (2008: 121). Hacemos notar aquí que el nivel de compromiso exigido por tales comunidades, aunque también sea ideológico, es menor que el de las fórmulas tradicionales religiosas, ajustándose así al perfil del hiperconsumidor individualizado, a esa fragmentación del discurso y a la ideología a la carta. «La gente se une a los cultos para reforzar su individualidad. He aquí la paradoja: quiere comprometerse con una comunidad para poder expresar mejor su naturaleza interior» (Atkin, 2008: 27). Pero no nos cabe duda de que, aún así, las marcas son usadas como fuentes creíbles para construir pertenencia, sentido y significado; capaces de convertir a los consumidores en fieles clientes, en devotos que comprenden, se identifican, adoran y hasta se tatúan sus logos o slogans en la piel. Por supuesto no todas las marcas alcanzan este estatus de culto, sólo aquellas que «representan algo que va más allá de la empresa, algo que desencadena una fuerte reacción emocional entre los consumidores. Son marcas construidas entorno a mitos, leyendas y filosofías individuales apartados de las cifras económicas. [...] transforman un objeto sencillo como un ordenador o un mechero en algo digno de devoción» (Haig, 2006: 231).

Más allá de las técnicas emocionales o del *storytelling*, para numerosos estudiosos la evolución de las marcas y la publicidad ha alcanzado una dimensión paralela a la función de las religiones. Esta aproximación y reflexión es especialmente destacable. Como bien apunta Antonio Caro,

«miradas las cosas a fondo, el culto a la marca puede tener tanta validez como (es un decir) el culto al Sagrado Corazón de Jesús. Y así, en el marco de una generación no demasiado proclive -salvo las excepciones de rigor- a prodigar las velas a los santos, ahí están las marcas en cuanto oportuno recambio; marcas éstas crecientemente elevadas a la categoría de objetos culturales (de culto, que no de cultura) en esta sociedad nuestra que algunos ingenuos se empeñan en caracterizar de desacralizada. [...] Así se comprende en todo su alcance la dimensión de templo que vienen a desempeñar en la actualidad determinadas instituciones mercantiles, tales como hipermercados, grandes almacenes, centros comerciales... Con una

importante salvedad: si en los viejos templos edificados al servicio de una forma cualquiera de religiosidad toda la atención se canalizaba para concentrarse en el altar, retablo, mihrab o iconostasio donde se hacía constar la huella del dios único, en los templos de nuevo cuño de nuestras presentes sociedades de consumo dicha atención se encuentra por definición dispersa a través de una miríada, siempre renovada e imprevisible, de marcas comerciales» (Caro, 1994: 130-133).

Otro estudioso español que visualiza y analiza esta religión comercial es Raúl Eguizábal, quien dirá:

«Cada día, todos los días, estamos asistiendo a la mitificación de objetos, rituales, individuos que, gracias a la participación de los medios de comunicación de masas, alcanzan ese estado en un tiempo asombrosamente corto. [...] Para poder contemplar ese flamante prontuario, para poder proceder al mitoanálisis, no hace falta, pues, ni abrir un libro polvoriento ni visitar un museo antropológico. Basta ahora mismo con encender la televisión, salir a pasear a la calle o recorrer los pasillos de unos grandes almacenes. Allí están, perfectamente alineados, los mitos de nuestra época, los pequeños dioscellos, las nuevas ceremonias, según los cuales ordenamos nuestra vida, enfocamos nuestro comportamiento y damos sentido a nuestra existencia» (Eguizábal, 2012: 95).

4.2. Estudios de campo y neuromarketing

4.2.1. Las marcas: ¿el opio de las masas no religiosas?

No son numerosos los estudios de campo que relacionan consumo, marcas y religión,^{vi} pero el realizado por las universidades de Tel Aviv en Israel, New York y Duke University en Estados Unidos aporta una visión más que oportuna y completa a nuestra investigación. Ron *et al.* (2010), en su investigación titulada *Brands: The Opiate of the Nonreligious Masses?*, y publicada en la revista *Marketing Science*, demuestran una fuerte evidencia empírica que soporta la idea de que las marcas y la religiosidad pueden servir como sustitutos, en cierto grado, unos de otros; ambos permiten a los individuos definirse socialmente (*self-expression*) y expresar sus sentimientos de autoestima (*self-worth*). El estudio argumenta y demuestra que religiosidad y dependencia de marca (*brand reliance*, grado en que los consumidores prefieren productos de marca sobre los bienes o los productos sin marca o sin marca nacional conocida) están relacionadas negativamente porque ambos permiten a los individuos definir su identidad y reforzar y expresar su valía personal.

En primer lugar se llevó a cabo un trabajo de campo, basado en el supuesto de que en una zona geográfica donde la dependencia de marca es alta, las marcas deben florecer y su presencia debe ser evidente. Se analizaron el número de tiendas de unas marcas concretas (Apple, Macy's y Gap) por millón de personas en diversas zonas geográficas, así como el número de congregaciones religiosas en dichas áreas y la asistencia de sus fieles. Los primeros datos arrojaron una relación negativa (porque ambas cumplen una función similar) entre marcas y religiosidad. Además, se llevaron a cabo cuatro estudios concretos:

El objetivo del primer estudio era demostrar que los individuos son menos propensos a elegir productos de marca cuando la religión ocupa un

lugar importante en su vida, que cuando no lo hace. Su hipótesis fue afirmada, demostrando que la religiosidad disminuye la dependencia hacia la marca porque la religión ya proporciona un medio alternativo para saciar la necesidad de autoexpresión (*self-expression*), por lo que la relación entre religiosidad y dependencia de marca (*brand reliance*) debería ser más evidente entre categorías de productos que aporten beneficios de autoexpresión (frente a la categoría de productos con beneficios principalmente funcionales).^{vii}

A través del segundo estudio^{viii} esperaban encontrar que los individuos con gran implicación religiosa tendrían una menor dependencia de la marca que los que son bajos en la religiosidad y que este efecto se podría encontrar en las categorías de productos de autoexpresión, pero no en los funcionales. De nuevo, aquellas personas que se habían declarado “muy religiosas” se preocuparon menos por las marcas. Este estudio proporciona un apoyo adicional a la idea de que los individuos con niveles bajos de religiosidad usan marcas para satisfacer sus necesidades de autoexpresión más que aquellas personas que tienen un alto sentido de religiosidad y que son satisfechas a través de la religión.

Por lo tanto, ambos estudios proporcionan la evidencia suficiente como para afirmar que existe una relación (negativa) entre religiosidad y dependencia de marca, y además, que esta relación se basa en una necesidad subyacente para la autoexpresión. Sin embargo, hasta ese momento, no estaba claro exactamente qué aspectos de la autoexpresión subyacen en la relación entre la religiosidad y las marcas. Los investigadores continuaron su estudio bajo la pregunta: ¿tiene algo la religión que sacia la necesidad de expresar algo específico que contrarresta la necesidad de comprar las marcas? Esta cuestión fue explorada en los dos estudios restantes:

El objetivo del tercer estudio era entender si la religión y las marcas cumplen un aspecto específico de la necesidad de autoexpresión. Su hipótesis era que una faceta específica de la autoexpresión que tanto la religión como marcas satisfacen es la necesidad de expresar su sentido de autoestima. El estudio demostró que la religión es una fuente de autoestima porque lo que reduce las necesidades de los individuos de expresarla a través de las marcas. De esta forma se sostiene que cuando una creencia religiosa es sobresaliente, la necesidad de expresar los sentimientos de sentirse valorado está satisfecha, y como resultado, el consumidor no necesita expresar esos sentimientos a través de las marcas.

También el cuarto estudio demostró que cuando las creencias religiosas son altas, los individuos tienen una necesidad menor de usar las marcas para expresar su autoestima, lo cual disminuye su dependencia de las marcas. Así se concluye que la religión reduce la dependencia de la marca.

Para las personas que no son profundamente religiosas, las marcas visibles de las firmas comerciales serían, por tanto, una forma de autoexpresión (*self-expression*), un símbolo de autoestima (*self-worth*), de

la misma manera que lo son las expresiones simbólicas religiosas para los creyentes.

Los estudios 1 y 2 no sólo documentan la relación entre religiosidad y dependencia de marca, sino que también demuestran el rol de la autoexpresión (*self-expression*) en dicha relación. El estudio 3 demuestra que utilizar la religión como vehículo para la autoestima (*self-worth*) conduce a una disminución de la confianza de marca. El estudio 4 identifica directamente el rol mediador de la expresión de autoestima (*self-worth*) en dicha relación. Tomándolos juntos, estos estudios ponen de manifiesto una relación negativa entre religiosidad y dependencia de marca a través de tres aproximaciones empíricas diferentes (campo, encuestas y experimentales).

De hecho, señalan que el efecto de sustitución entre religión y dependencia de marca identificada en este estudio implica que las marcas y la religión compiten implícitamente sobre los consumidores/creyentes. Las marcas, hasta cierto punto y sobre las bases del estudio, estarían sustituyendo a las religiones en nuestras sociedades. Las dos partes que ya están adoptando las técnicas de sus competidores: por un lado los líderes espirituales están gestionando sus religiones como si fuesen marcas, pues prácticamente todas las denominaciones invierten en diseño de logotipos, *merchandising*, etcétera; y por otro lado, las marcas están inyectando sentimiento religioso en sus productos y servicios.

Finalmente, Ron *et al.* comentan que futuras investigaciones desarrolladas en esta línea pueden proporcionar información interesante para los vendedores y líderes espirituales por igual en la conversión de la gente de una marca a Dios o de Dios a una marca.

4.2.2. Neuromarketing relaciona el sentimiento a las marcas con el religioso

Mediante la exposición de los siguientes experimentos desde el terreno del neuromarketing no queremos llegar a conclusiones sensacionalistas sino tomar los datos de manera cautelosa y evidenciar, sobretodo, el interés en la materia y el conocimiento de estos dos casos que relacionan marcas y religión: uno de ellos por parte de la cadena británica BBC, y el otro por Martin Lindstrom, uno de los mayores expertos en marketing del mundo.

La cadena inglesa BBC realizó tres programas^{ix} bajo el nombre *Secrets of the Superbrands*, en Mayo de 2011, conducidos por el presentador Alex Riley, que exploraba el mundo de las marcas con el propósito de conocer porqué compramos aquello que éstas nos ofrecen, confiamos en ellas o incluso las idolatramos. En la búsqueda de este plano emocional que hay detrás de una marca, Riley presencié la apertura del Apple Store del London's Convent Garden, en 2010, y descubrió que las escenas allí vividas eran más parecidas a un encuentro evangélico que al lugar en el que se podría comprar un teléfono o un ordenador. Estas escenas de "frenesí eucarístico" o "fervor religioso" fueron el motivo por el cual el propio programa buscara las similitudes de las imágenes del interior del cerebro de estos fans, con los devotos de una religión. Riley contactó con el editor

de la página *Web Word of Apple*, Alex Brooks, para ponerlo en manos de un equipo de neurocientíficos que estudiaron el interior de su cerebro mediante una resonancia magnética, para ver cómo reaccionaba al ver diferentes imágenes de productos de Apple y de otras compañías. Según los científicos, el análisis reveló que existían marcadas diferencias en las reacciones del cerebro de Brooks a los diferentes productos. Anteriormente, los científicos habían estudiado los cerebros de algunos devotos religiosos y encontraron que los productos de Apple provocaban en el cerebro de Brooks la estimulación de las mismas zonas que las que se estimulan en un devoto. “Esto nos sugiere que las grandes marcas tecnológicas han aprovechado, o explotado, las áreas del cerebro que han evolucionado para procesar la religión”,^x aseguran los responsables del estudio.

De manera muy similar, pero dos años antes, Martin Lindstrom, nombrado una de las personas más influyentes en 2009 por la revista *Time*, se preguntaba si habría alguna prueba científica que demostrase esta relación entre marcas y religiosidad, de manera que emprendió un estudio neurocientífico en el que ponía a prueba el poder de símbolos tan poderosos como los de Apple, Guinness, Ferrari y Harley-Davidson. Para evaluar la reacción de los voluntarios al experimento también incluyó otras marcas que consideraban que no ejercían un fuerte compromiso emocional entre los consumidores, aunque fuesen líderes en su categoría. Los 65 voluntarios calificaron su grado de espiritualidad y pasaron por el laboratorio de la doctora Gemma Calvert para conectarse a la máquina de resonancia magnética funcional.^{xi} Imágenes religiosas y de marcas y productos eran visualizadas, midiendo la reacción neuronal. Los resultados indicaron dos cosas: en primer lugar, que «las marcas fuertes provocaban mayor actividad en muchas regiones del cerebro relacionadas con la memoria, las emociones, la toma de decisiones y el significado, en comparación con las marcas débiles»; en segundo lugar, se descubrió que el cerebro, al ver las imágenes asociadas a las marcas fuertes, «registraba exactamente los mismos patrones de actividad que se producían con las imágenes religiosas» (2009: 137). Para Lindstrom y el equipo la conclusión era clara, y es que la conexión emocional con marcas poderosas tiene un paralelo cercano con los sentimientos hacia la religión, puesto que las reacciones de los voluntarios del experimento «frente a las marcas y a los símbolos religiosos no sólo fueron parecidas, sino casi idénticas» (2009: 139).

4.3. Los pilares compartidos de las marcas y las religiones

Realizamos a continuación un ejercicio de revisión y organización de las propuestas sobre la religión de las marcas por expertos en marketing formando parte de una *metodología cualitativa*, en la medida que se seleccionará su experiencia como referente de análisis textual y enunciativo. De esta forma llevaremos a cabo un *estudio de las fuentes documentales y bibliográficas* sobre el estado del debate.

Rushkoff (2001) cita veinte características del culto religioso y argumenta sus atributos son similares a los ejercitados por las “marcas de culto” (pp. 238-249). No las citamos aquí porque los dos próximos estudiosos las incluyen de alguna forma en sus reflexiones.

Rey (2006), en su artículo *Publicidad y religión Semejanzas y diferencias entre el discurso publicitario y el discurso católico* se aproxima en una primera parte a la publicidad como nueva religión y comenta seis semejanzas entre un discurso y otro, como el uso de la imagen, la promesa de paraíso, la obsesión de la limpieza, la dramatización, el arquetipo y el reciclaje de las fiestas.

Haig (2006) considera que muchas marcas pretenden ser *minireligiones* en sí mismas.^{xii} En su análisis sobre las 100 primeras marcas del mundo dedica dos páginas (pp. 12-13) a entender cómo algunas de éstas comienzan a parecerse a cultos religiosos diferenciados. Establece ocho características comunes entre religiones y marcas:

1. Fe: uno de los objetivos de las marcas es que el público tenga fe en lo que tienen que ofrecer, crean en ello. Dicha confianza llevará a la devoción hacia la marca y a creer en su autenticidad o atributos. Haig lo ejemplifica con el intento de posicionamiento de algunas marcas como Coca-Cola cuando sus campañas tenían como slogan “lo auténtico” (actualmente podríamos tomar el mismo ejemplo con la fe en que Coca-Cola realmente “destapa la felicidad”) o Budweiser con lo “verdadero”.
2. Omnipresencia: para Haig el hecho de que el payaso de McDonalds se reconozca más en todo el mundo que el crucifijo con la figura de Cristo es otro ejemplo más de cómo las marcas exitosas están en todas partes. No es difícil ver el logotipo de Coca-Cola en cualquier lugar, por recóndito que sea, en el mundo.
3. Gurús: los exitosos directores de marca no son los jefes de la industria sino gurús adorados tanto por consumidores como empleados. Steve Jobs es uno de los ejemplos más flamantes. El carisma de los líderes es fundamental y una variable importante en la gestión de los intangibles de la marca.
4. Bondad: así como la religión predica el bien, las marcas cada vez están más concienciadas con los instintos filantrópicos y su argumentación publicitaria se basa *in crescendo* en la idea de la construcción de un mundo mejor. Por supuesto, las marcas sólo querrían nuestro bienestar, si no fuese esa su predicación, ¿quién las querría? La bondad, como camino hacia la felicidad, es su gracia para con los consumidores.
5. Pureza: muchas marcas se centran en torno a la pureza de su producto, su singularidad o esencia única, como puede ser el agua de Evian o el whisky de malta; pero también la pureza puede situarse en su mensaje al reducir su identidad en una sola frase o propuesta única.

6. Espacios de veneración: más allá de las tiendas que contienen sus productos y de los centros comerciales que comentábamos en el primer capítulo, algunas marcas han creado sus propios templos para las marcas, como puede ser *Disney-land* o los *Nike Towns*, o espacios en las ciudades donde venden únicamente su gama de productos y marca. Apple no sólo se vende en internet o en grandes almacenes y tiendas de informática, sino en sus cristalinas *Apple Store* donde tener un guía personalizado e interactuar con la marca, sintiéndola, probándola.
7. Iconos: Haig habla de las figuras icónicas del mundo del deporte o del entretenimiento como marcas en sí mismas que atraen todo tipo de devoción reservada únicamente a santos o profetas. También podríamos hablar de los imagotipos, como iconos simbólicos que sustituyen a las cruces o la imaginería cristiana.
8. Milagros: aunque la mayoría de marcas no los prometan de forma explícita (sí hay ciertos anuncios que lo hacen, especialmente en la industria de la belleza), se pueden encontrar desde el nirvana multicultural ofrecido por Benetton hasta la promesa de un cuerpo nuevo de un simple DVD de ejercicios físicos. Como dice Haig, «a los consumidores se les pide no sólo que elijan entre productos, sino también entre milagros que compiten» (2006: 13).

Lindstrom (2009) establece diez pilares comunes (pp. 123-134) sobre los que la mayoría de las religiones, pese a sus diferencias, se apoyan, y los relaciona con las marcas y productos que consumimos:

1. Pertenencia: usemos la marca que usemos, sentimos que pertenecemos al mismo grupo de los demás usuarios que también la usan, los conocemos personalmente o no. Lindstrom hace referencia a aquellas sonrisas cómplices o sentimientos de unidad hacia alguien que lleva nuestras mismas zapatillas o usa el mismo modelo de coche. El hecho de compartir una visión semejante crea lazos, y las marcas son vectores de las mismas.
2. Visión clara: como las religiones, las empresas tienen clara su misión y visión, que las guía en su desarrollo y crecimiento, y que finalmente la ofrece al consumidor.
3. Poder sobre los enemigos: tomar partido contra el “otro” es una potente fuerza unificadora. Es clásico el anuncio de Apple en el que aparece un usuario de dicha marca y de PC, Coca-Cola frente a Pepsi o incluso aquella campaña de tomate Hertz que decía: “somos Hertz y ellos no”.
4. Atractivo sensorial: Lindstrom hace referencia a la atmósfera que se percibe al entrar en una iglesia, templo o mezquita, bien sea por el aire, el incienso, la luz de las cristaleras o la música. De igual forma las marcas estimulan nuestros sentidos

- mediante su apariencia, sensación al tacto o aroma. Como veíamos en puntos anteriores, el branding sensitivo es una de las apuestas más recientes de las marcas para atraer y fidelizar a sus consumidores.
5. Narrativas: las religiones se construyen sobre las narraciones de su fe, asimismo las marcas lo hacen sobre sus historias fundacionales o mensajes que nos imbuen en emocionantes relatos.
 6. Grandeza: una de las intenciones de los templos o lugares de veneración religiosa es la idea de grandeza, que genera en nosotros un sentimiento de sobrecogimiento. Las marcas se esfuerzan por conseguir este asombro en, por ejemplo, sus tiendas insignia.
 7. Evangelismo: el término “clientes evangelistas” es muy usado en el argot del marketing, entendido como un cliente que vende la marca, sin ser pagado por ello, porque cree firmemente en sus productos o firma y la recomiendan apasionadamente. Éste es el objetivo de cualquier marca.^{xiii}
 8. Símbolos: las marcas poseen símbolos que fácilmente se asocian a su compañía, que construyen en nosotros relaciones simbólicas, nos recuerdan valores, y despiertan sensaciones o emociones.
 9. Misterio: lo desconocido es tan poderoso como lo conocido. La fórmula secreta de Coca-Cola es un ejemplo de ella, o el “ridículo” Factor X9 de Unilever^{xiv} demuestran que cuanto más misterio e intriga cultive una marca, mayor probabilidad de que captive.
 10. Rituales: como factores que contribuyen a forjar nuestros pensamientos sobre una marca. Pensemos en las galletas Oreo y su ritual de “abrir, chupar la crema y mojar en la leche”, o en la última acción de Ron Ritual, en cuya Web nos dicen: “En Cuba existe un ritual: cada vez que se abre una botella, se vierten unas gotas al suelo en agradecimiento a la Madre Tierra por todo lo que nos da. Nacido de esta tradición, Ron Ritual también quiere agradecer a sus consumidores por todo lo que le dan. Por ello, hemos creado Movimiento Ritual, un movimiento inspirado en un ciclo de agradecimiento en el que, de forma continuada, todos dan y todos reciben. Ron Ritual, destinará parte de sus beneficios a impulsar proyectos de jóvenes emprendedores, que con carácter empresarial, impacten de forma positiva en el entorno de los jóvenes españoles. Esto es Movimiento Ritual”.^{xv}

V. Conclusiones

603



La temática está abierta e invita a ser estudiada de manera más profunda. Hay muchas líneas de investigación por explorar en relación a los términos presentados. Como hemos visto, los estudios de campo son muy limitados, así como las referencias bibliográficas que lo traten de manera específica y contundente.

Las marcas y la religiosidad pueden servir como sustitutos, en cierto grado, unos de otros; ambos permiten a los individuos definirse socialmente y expresar sus sentimientos de autoestima.

Diferentes experimentos en neuromarketing muestran que la conexión emocional con marcas poderosas tiene un paralelo cercano con los sentimientos hacia la religión (patrones de actividad cerebral similares).

Las marcas y las religiones comparten pilares fundamentales, tales como: fe, gurús, espacios de veneración, iconos, símbolos, pertenencia, visión, poder sobre los enemigos, narrativas, grandeza, evangelismo, rituales o misterio. Aunque difícilmente encontraremos a una marca que recoja todos ellos, sí podemos confirmar que diferentes rasgos definitorios de las religiones son usados (consciente o inconscientemente) por las marcas.

VI. Bibliografía

- ATKIN, D. (2008 [2004]): *El secreto de las marcas*, Robinbook, Barcelona.
- BAUMAN, Z. (2007): *Vida de consumo*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- BELK, R. W. y otros (1989): «The Sacred and Profane in Consumer Behavior: Theodicy on the Odyssey», *Journal of Consumer Research*, 16 (June), 1–38.
- BELK, R. W., y G. TUMBAT (2005): «The Cult of MacIntosh», *Consumption, Markets & Culture* 8(3), 205–217.
- CARO, A. (1994): *La publicidad que vivimos*, Eresma, Madrid.
- EGUIZÁBAL, R. (2012): «Neomitologías: la estrategia del mito», *REDMARKA UIMA - Universidad de A Coruña – CIECID*, año V, nº 9, V1, 91-129.
- HAIG, M. (2006): *El Reinado de las marcas: cómo sobreviven y prosperan las 100 primeras marcas del mundo*, Gestión 2000, Barcelona.
- KLEIN, N. (2007): *No Logo*, Paidós, Barcelona.
- LEÓN, J. L. (2001): *Mitoanálisis de la publicidad*, Ariel, Barcelona.
- LINDSTROM, M. (2009): *Compradición: verdades y mentiras de por qué las personas compran*, Editorial Norma, Bogotá.
- ___ (2011): *Así se manipula al consumidor*, Gestión 2000, Barcelona.

RAGAS, M. W., y J. B. BOLIVAR (2002): *The Power of Cult Branding: How 9 Magnetic Brands Turned Customers into Loyal Followers (and Yours Can, Too)*, Crown Business, New York.

REY, J. (2006): «Publicidad y religión: Semejanzas y diferencias entre el discurso publicitario y el discurso católico», *Trípodos*, nº 18, 65-94.

RON, S. [et al.] (2010): «Brands: The Opiate of the Nonreligious Masses?», *Marketing Science, Articles in Advance*, 1-19.

RUSHKOFF, D. (2001): *Coerción: por qué hacemos caso a lo que nos dicen*, La Liebre de Marzo, Barcelona.

SALAZAR, R. D., y otros (1994): *Formas Modernas de Religión*, Alianza Universidad, Madrid.

SALMON, C. (2008): *Storytelling: la máquina de fabricar historias y formatear las mentes*, Península, Barcelona.

ⁱ HUMPHREYS&CO (2001). Disponible en:

http://www.humphreys.co.uk/articles/intellectual_property_1.htm, consultado el 06/12/12. Véase un resumen del artículo de Richard Tomkins en: WWRN, *Brands are the new religión* (2001). Disponible en: <http://wwrn.org/articles/3961/?§ion=miscellaneous>, consultado el 09/08/2014.

ⁱⁱ FORBES (2001). Disponible en: <http://www.forbes.com/forbes/2001/0416/198.html>, consultado el 02/10/2014.

ⁱⁱⁱ Comienzan su análisis con el siguiente brillante texto: «In the beginning (of the Information Age) was the void. And the void was digital. But lo, there came upon the land, the shadow of Steven Jobs (and Stephen Wozniak). And Steven (Stephen) said, “Let there be Apple.” And there was Apple. And Steven (Stephen) beheld Apple. And it was good. And Apple begat Macintosh. And it was good. And soon upon the land there began to appear, The Cult of Macintosh. For they had tasted of Apple. And it was good».

^{iv} Es interesante notar la etimología de la palabra fanático. Diferentes autores coinciden en que el vocablo deriva del latín “fanum” que significa *templo* o *lugar sagrado* (originalmente significó *oráculo*). Por extensión también se refiere a la persona que acudía a esos templos o que estaban inspiradas o exaltadas por una divinidad, poseídas por un fervor frenético. Esta forma de exaltación religiosa es aplicada hoy en día a otras formas sociales que, bien pueden, como las marcas, convertirse en nuevas formas de religiosidad.

^v Véase una interesante y concisa entrevista realizada a Atkin en la que, por ejemplo, asevera: «En muchos países, el culto hacia algunas religiones se encuentra en declive, mientras que las empresas y las marcas consiguen cada vez más fieles. Las marcas están siendo elevadas a una posición similar a la de la religión». Feedbacktoday.net, *En el nombre de la marca* (2006, marzo). Disponible en: <http://www.presston.com/feedback/art.asp?id=303>, consultado el 14/08/2013.

^{vi} Sobre la relación entre religiosidad y varios aspectos del comportamiento de compra y consumo, véase estas tres investigaciones las cuales sugieren que el comportamiento de compra puede estar relacionado con las creencias religiosas y que las comunidades de marca exhiben prácticas religiosas y creencias:



SOOD, J. y Y. NASU (1995): «Religiosity and nationality: An exploratory study of their effect on consumer behavior in Japan and the United States», *Journal of Business Research*, 34(1) 1–9. En su estudio concluyeron que los devotos protestantes prefieren comprar productos en rebajas en vez de en el momento en el que los quieren, comprando en todo tipo de tiendas y no sólo en las mejores, y prefiriendo las tiendas con los precios más bajos en vez de las tiendas que tienen mayor diversidad de producto.

ESSOO, N. y S. DIBB (2004): «Religious influences on shopping behaviour: An exploratory study», *Journal of Marketing Management*, 20(7/8) 683–712. Descubrieron que los encuestados que se consideraban “religiosos casuales” tenían diferentes hábitos de compra comparados con los encuestados devotos. Los “religiosos casuales” le daban mayor importancia a la moda, preferían marcas reconocidas y eran más innovadores en el sentido de que probarían cualquier producto nuevo aunque fuese una vez.

RINDFLEISCH, A. y otros (2010): «*God & Mammon: The influence of religiosity on brand connections*». S. H. K. WUYTS, [et al.] (eds.) «*The Connected Customer: The Changing Nature of Consumer and Business Markets*», New York: Routledge, 163–202. Encontraron que un aspecto de la religiosidad, más concretamente el fundamentalismo religioso, conduce a una mayor conexión de fidelidad de marca, lo que sugiere que una vez las personas de dicha tendencia religiosa eligen un producto es más probable que se mantengan fieles a él.

^{vii} En el primer experimento, en el que participaron 45 estudiantes universitarios, los sentimientos religiosos de los participantes fueron “manipulados” antes de que éstos participaran en compras imaginarias de la siguiente manera: a una parte de estos estudiantes se les condicionó pidiéndoles que escribieran una redacción corta sobre el tema: “¿qué significa para ti la religión?”. Al resto se les pidió que escribieran acerca de las cosas que hacían cotidianamente. Después, ambos grupos de estudiantes participaron en un recorrido de compras imaginario en el que tuvieron que elegir entre productos de marca nacional o de marca blanca. Algunos de estos productos servían para *autoexpresarse* o definirse, como gafas de sol, relojes o calcetines. Otros productos eran meramente *funcionales*, como pan, pilas o ibuprofeno. De esta forma, se comprobó que los estudiantes del grupo que habían escrito la redacción sobre religión fueron menos propensos a comprar productos de marca nacional que el resto de los participantes. Esto resultó particularmente evidente en el caso de los productos visibles para otras personas, destinados a expresar o definir la identidad de quien los lleva. La religiosidad y la confianza de marca sólo existía en categorías de productos en las cuales las marcas permitían a los consumidores expresarse ellos mismos (por ejemplo, a través de la ropa). En lo que se refiere a los productos funcionales, los niveles de religiosidad no establecieron diferencia alguna entre la selección de marcas blancas o marcas nacionales para las compras.

^{viii} En este segundo experimento, basado en Internet, se registró el grado de religiosidad declarado por 356 participantes, y se realizó la misma ruta de compras que el primer estudio.

^{ix} Bajo los títulos y temáticas de *Tecnología, Moda y Comida*. Disponible en: <http://www.bbc.co.uk/programmes/b011fjbp>, consultado el 03/03/2014.

^x Disponible en: <http://www.publico.es/377424/ser-fan-de-apple-estimula-el-cerebro-como-la-religion>, consultado el 20/10/2013. No tenemos constancia de que en dicho experimento hubiese grupo de control, ni comparaciones con otras marcas. No podemos tomar el estudio como reconocido por la comunidad científica o publicado en alguna revista de prestigio (a diferencia del estudio comentado anteriormente), pero valga como muestra empírica. Aún así, es difícil negar que existe una clara devoción entre los usuarios de Apple y, por extensión, la posibilidad de que las marcas se conviertan en sistemas trascendentes de significado.

^{xi} Véase <http://connection.ebscohost.com/c/articles/37012063/buy-ology-why-we-buy>, consultado el 15/01/2014.

^{xii} La marca brasileña de cerveza FOCA “creó” la *religión del fútbol*. Amparándose en la legislación brasileña y la libertad de culto, inscribió el fútbol como religión oficial para que sus seguidores pudiesen ver los partidos de su equipo o acudir a su santuario (el estadio) en horas de trabajo. Véase www.futebolreligiao.com.br/, consultado el 03/05/2014.

^{xiii} Hasta el proceso de secularización (institucionalizada) afecta a las marcas, que se ven invadidas por las marcas blancas.

^{xiv} Lindstrom lo describe así: «cuando Unilever se aprestaba a lanzar un champú en Asia, un empleado escribió en la etiqueta, sólo por molestar: Contiene el factor X9. Esta adición en el último minuto pasó inadvertida para Unilever, y al poco tiempo se despacharon millones de frascos a las tiendas con esas cuatro palabras inscritas en la etiqueta. [...] Seis meses después, cuando se habían agotado las existencias, la compañía reimprimió la etiqueta, esta vez sin la referencia al tal “Factor X9” inexistente. Para su gran sorpresa, no tardó en recibir un alud de cartas de clientes enfurecidos. Ninguno de los clientes tenía ni idea de lo que era el Factor X9, pero estaban indignados de que Unilever hubiera osado eliminarlo. En efecto, muchas personas afirmaban que el champú ya no servía y que su cabello había perdido brillo» (2009: 132).

^{xv} Véase <http://www.movimientoritual.com/web/home.php>, consultado el 03/09/2014.



Gestión de la comunicación en las asociaciones profesionales de comunicación de la Comunidad Valenciana

Valentín Torner Ventura
valentintorner@gmail.com

I. Resumen

608



En la Comunidad Valenciana existen numerosas asociaciones profesionales en el ámbito de la comunicación. Estas entidades se dedican a defender los intereses materiales del colectivo, así como también a perseguir una serie de objetivos con el fin de obtener diversos beneficios para el sector.

La defensa de los intereses de un sector, también conocida como *técnica lobby*, es una acción que se está extendiendo para conseguir decisiones favorables por parte de los poderes públicos y del entorno, sobre todo, en temas legislativos y judiciales.

Asimismo, tanto las asociaciones profesionales de comunicación como cualquier empresa pública o privada han visto necesario gestionar su comunicación corporativa para poder transmitir su mensaje siempre en consonancia con los valores, fines y cultura de la entidad. El objetivo último es, sin duda, conseguir reputación y difundir las actividades de forma clara y transparente para llegar así al *target* adecuado y al entorno.

En ocasiones, esta labor y esfuerzo que realizan no se materializa en resultados por diversos motivos, entre ellos, el solapamiento de funciones y/o actividades o la falta de cooperación y madurez de las entidades. Se podría decir que existe una «competencia» entre estas organizaciones sin ánimo de lucro en la que influye una carencia en la estrategia comunicación corporativa.

La presente investigación propone un análisis profundo de cuatro asociaciones profesionales de comunicación de la Comunidad Valenciana, cómo estas gestionan su comunicación corporativa, su grado de competencia y cooperación, y qué características tienen o no en común. Se entrevistará a adComunica, la Asociación de Empresas de Comunicación Publicitaria, el Colegio Oficial de Publicitarios y de Relaciones Públicas y Dircom Comunidad Valenciana y Murcia. Igualmente se analizarán los cuatro páginas web de las entidades para conocer de primera mano su estrategia y táctica en línea.

De esta forma, se podrá explicar la situación real de estas entidades y su concreta contribución al sector en su comunidad autónoma.

Palabras clave: asociaciones profesionales, *lobby*, comunicación corporativa, dircom, estrategia.

II. Introducción

Las asociaciones profesionales desempeñan un papel fundamental en los diversos ámbitos de la actividad social, contribuyendo a un ejercicio activo de la ciudadanía y a la consolidación de una democracia avanzada, representando los intereses de los profesionales de un sector ante los poderes públicos y desarrollando una función esencial e imprescindible (Plaza, 2011: 20-22).

En un sentido más específico, se considera que las asociaciones profesionales permiten que los profesionales de campos específicos colaboren y desarrollen más un campo profesional, lo que termina redundando en una mejora en la calidad de los servicios profesionales que se prestan a los ciudadanos. Además, permiten realizar asesoramientos concretos a las autoridades en los temas que son de su especialidad, lo que contribuye a afrontar mejor las dificultades sociales y mejorar el bienestar colectivo (Santolaya, 2011: 20).

La empresa pública o privada no es la única que gestiona su comunicación en términos de imagen, reputación y marca, es decir, los intangibles. Las entidades sin ánimo de lucro, más concretamente, las asociaciones profesionales de comunicación, han visto de suma necesidad comenzar a gestionar la comunicación corporativa de su organización. La comunicación es una herramienta para transmitir ideas y perseguir también un cambio social en algunos comportamientos de la sociedad, para adoptar otros nuevos (Montero, 2003, en Balas *et al.*, 2011). Es esencial que la gestión de la comunicación empiece con un plan de comunicación en el que se especifiquen los objetivos, el *target*, el mensaje, las herramientas a emplear, el presupuesto y la forma de efectuar el control (Aldamiz-Echevarría, 2003; en Balas *et al.*, 2011).

Justo Villafañe (1999) aseguraba en el primer informe anual sobre la publicidad y el *corporate* que «la gestión profesional de la imagen y la comunicación corporativas –el objeto primario del *corporate*– es un requisito para la competitividad y un reto de primer orden para competir en los mercados actuales» (Villafañe, 1999: 7-8). Y según Villafañe (1999: 14) el *corporate* es la función de la comunicación e imagen en las organizaciones. La imagen y la comunicación deben tener una función específica en la organización, es decir, no funcionan como herramientas sino como función en sí misma.

La persona que debe gestionar la comunicación es el dircom. Para gestionarla, éste, identifica a los diferentes públicos internos (empleados) y externos (clientes, accionistas, proveedores, líderes de opinión, medios de comunicación e instituciones y administraciones públicas). Una vez identificados los públicos, se crean los mensajes para así conseguir opiniones y una imagen positiva. Hoy por hoy el dircom es un estratega de la comunicación y de la conducta, que busca conseguir la confianza de los públicos de interés por el bien común (Dircom, 2013: 21).

Basándonos en el *Decálogo Dircom* y en el *Manual de Comunicación* (Dircom, 2013) el director de comunicación es quien tiene la responsabilidad de definir y concretar las políticas de comunicación de una organización. Se preocupa y trabaja para aumentar el capital de activos intangibles, la notoriedad, la marca, la imagen y la reputación. Es el responsable del plan estratégico de comunicación corporativa de una organización, y este debe estar ligado al plan estratégico global de la entidad y a sus objetivos. Por ello se considera hoy en día que el Dircom es una figura esencial en los cuadros directivos de las organizaciones.

Las asociaciones profesionales de comunicación luchan a favor del sector periodístico, audiovisual y publicitario. No obstante, toda esta labor y esfuerzo que realizan no se ve muchas veces reflejado en resultados latentes significativos debido a la falta de madurez de las entidades, el solapamiento de actividades y estrategias, entre otras causas.

En el campo empresarial, no se termina de entender todavía que la comunicación es un elemento estratégico para su propio desarrollo futuro. En definitiva, observamos una competencia entre estas entidades sin ánimo de lucro debido a la falta de cooperación y de gestión de la comunicación corporativa de manera eficiente, relacional y proactiva. Balas (2011) ratifica que la comunicación es un pilar estratégico para el Tercer Sector y que las organizaciones no lucrativas existen para transmitir sus valores centrales a la sociedad (Vernis, 1998; en Balas *et al.*, 2011).

También la comunicación interna se ve actualmente como un instrumento al servicio de la gestión (Fernández, 2007) en tanto que funciona como vehículo de cultura corporativa: la comunicación interna colabora en el desarrollo de una cultura corporativa que oriente la estrategia de las organizaciones. Transmite contenidos relacionados con el *cómo pensar* (información *ad intra*). Además actúa como herramienta de dirección y administración ya que la comunicación interna facilita a los miembros de una organización el ejercicio efectivo de su labor. Transmite contenidos relacionados con el *cómo hacer* (información operativa).

Es un instrumento de la comunicación externa, es imprescindible que la comunicación interna y externa se integren, para poder generar una imagen pública que coincida con los objetivos de la organización. Transmite contenidos relacionados con el *cómo mostrarse* (información *ad extra*).

Para analizar la gestión de la comunicación en la presente investigación, se ha tomado como referente el análisis del Tercer Sector realizado por Gil (2005) y Balas (2011). Ambos autores se centraban en:

- Los recursos económicos que se destinan a la gestión de la comunicación. Nos referimos al porcentaje del presupuesto global que se destina a la comunicación.
- Los recursos humanos destinados a tal fin. Es decir si existe o no una o varias personas dedicadas a la comunicación, cuánto tiempo se le dedica y cuál es su preparación académica.
- Los objetivos de comunicación y el mensaje de dichas entidades. ¿Qué se pretende comunicar y qué se comunica?
- El público objetivo al que se dirige el mensaje
- Las herramientas de comunicación más utilizadas
- Evaluación de los resultados de las acciones de comunicación para conocer la efectividad de la estrategia
- La importancia de la comunicación interna
- Comparativa de la opinión de expertos y profesionales del Tercer Sector acerca de cómo creen ellos que gestionan la comunicación, y opinión de otros de los stakeholders

Asimismo, podríamos apuntar que el uso que hacen las asociaciones profesionales del *lobbying* para gestionar las relaciones con las Administraciones Públicas no se trata un aspecto menos interesante que los anteriores. El *lobby* es una disciplina creciente en la sociedad actual y se ha convertido en una acción muy extendida también incluso para las asociaciones que tienen el propósito de conseguir decisiones favorables a sus intereses desde los poderes públicos. Se refiere a las actividades ejercidas por un grupo especializado en el arte de presionar por encargo de terceros. Empresas especializadas en la presión política, pero sin defender intereses propios sino que son intermediarios de otros intereses (Castillo, 2011).

Dada la ausencia de información en este campo, la presente investigación pretende reflejar la realidad de las entidades profesionales sin ánimo de lucro en el sector de la comunicación de la Comunidad Valenciana. Queremos poner de manifiesto su desencuentro y falta de consenso a través del análisis de la gestión de la comunicación corporativa que llevan a cabo.

III. Objetivos

Con el previo análisis del marco teórico se pretende reflejar la situación de las asociaciones de comunicación del ámbito profesional de la Comunidad Valenciana. De este objetivo general se pueden deducir unos objetivos específicos que se comentarán brevemente.

Analizar la comunicación interna y externa de estas asociaciones. Esto es, conocer cómo las cuatro asociaciones profesionales de comunicación elegidas para la investigación, trabajan la comunicación; y los resultados de dicha gestión. Para ello habrá que determinar la estructura de los departamentos de comunicación de las entidades sin ánimo de lucro profesionales de la comunicación

Más concretamente se analizarán los procedimientos en materia de gestión de la comunicación corporativa mediante un análisis cualitativo

Además se trata de poner de manifiesto la competencia existente entre estas asociaciones, el grado de solapamiento de sus funciones y actividades; determinando el grado de cooperación entre las distintas asociaciones profesionales de comunicación de la Comunidad Valenciana. En definitiva, fijar qué factores tienen en común, o no, las cuatro asociaciones profesionales de comunicación de la Comunidad Valenciana analizadas para poder establecer un patrón que defina las características que tienen estas entidades en dicha comunidad autónoma.

IV. Material y metodología

612



De este modo, la presente investigación pretende dar respuesta a la siguiente hipótesis:

El asociacionismo profesional de la comunicación de la Comunidad Valenciana está ayudando a visibilizar y desarrollar este sector. No obstante, debido a su corta trayectoria, ya que nacieron a finales del siglo XX y principios de XXI, las asociaciones profesionales de comunicación de esta comunidad autónoma no desarrollan en todo su potencial la gestión de la comunicación corporativa para el desempeño de sus funciones.

Para llevar a cabo la investigación y corroborar o refutar la hipótesis, se ha acotado la entrevista a directivos de cuatro entidades profesionales de la comunicación de la Comunidad Valenciana:

- Francisco Fernández Beltrán, Presidente de la Asociación para el Desarrollo de la Comunicación (adComunica). Es una entidad sin ánimo de lucro de Castellón, promovida por profesores universitarios, directores de comunicación de empresas privadas, y directivos de medios de comunicación, que se dedica al fomento y el desarrollo de la comunicación en todas sus vertientes.
- Esther Castellano, Presidenta de la Asociación de Empresas de Comunicación Publicitaria de la Comunidad Valenciana (AECPCV). Es una organización que recoge a todas aquellas empresas y profesionales que prestan servicios de valor añadido en el proceso de la comunicación publicitaria.
- Nieves Llorens, Tesorera del Ilustre Colegio Oficial de Publicitarios y Relaciones Públicas de la Comunidad Valenciana. Es una corporación de derecho público creada por el Parlamento de la Comunidad Valenciana en su Ley 5/2001, de 20 de junio. Corresponde al Ilustre Colegio Oficial de Publicitarios y Relaciones Públicas de la Comunidad Valenciana la ordenación y representación exclusiva de la profesión de publicitario y de relaciones públicas, y de la actividad profesional de los colegiados, así como la defensa de sus intereses profesionales dentro de los límites jurisdiccionales de la Comunidad Valenciana.
- Susana Miquel, Directora de la delegación de la Asociación de Directivos de Comunicación de la Comunidad Valenciana y Región de Murcia. Esta entidad tiene como objetivos prioritarios ofrecer conocimiento sobre tendencias de vanguardia a los socios, además de trabajar el posicionamiento estratégico de la figura del dircom en el ámbito socioeconómico local.

Tras elegir las cuatro entidades, alrededor de las cuales girará la investigación, se ha elaborado un cuestionario dirigido a los directivos de dichas asociaciones profesionales de comunicación de la Comunidad Valenciana. Dicho cuestionario está dividido en siete bloques: información

general, comunicación, gestión de la comunicación corporativa, la figura del dircom, gestión de la comunicación interna, relaciones con otras asociaciones profesionales de comunicación, y *lobby*. A continuación se expone un ejemplo:

Información general
Nombre asociación, año de fundación, nombre y cargo del entrevistado, nº de miembros en la junta directiva, número de empleados, número de socios y su tipología, organización interna de la entidad.
Comunicación
¿Qué importancia tiene la comunicación en su asociación? Mucha/Normal, Sólo la necesaria/Menos de la que debería/Sólo en momentos puntuales. ¿Por qué?
¿Tiene su asociación un plan estratégico anual? Si/No ¿Es público? ¿Lo conocen los socios? ¿Quién y cómo se ha elaborado?
¿Tiene su asociación un plan de comunicación anual? ¿Es público? ¿Lo conocen los socios? ¿Quién y cómo se ha elaborado?
¿Sigue el plan de comunicación las líneas del plan estratégico? Si/No
¿En qué medida contribuye la estrategia de comunicación a la estrategia general de la asociación? Mucho/Bastante/Poco/Nada
Realiza su asociación una auditoría de comunicación? Si/No En caso afirmativo, ¿Con qué periodicidad?
¿Qué porcentaje del presupuesto global se dedica a la comunicación? 0,1% al 1,9%/2% al 3,9%/4% al 5%/Más del 5% En caso de ser más del 5%, ¿Cuánto?
La figura del Director de Comunicación
¿Tiene su asociación un director de comunicación? Si/No En caso contrario, ¿Quién asume las funciones de comunicación?
¿Qué tiempo le dedica a la gestión de la comunicación? Jornada completa/Media jornada/Combina con otras tareas de la entidad
¿Qué tareas desempeña el Dircom? Imagen corporativa/Relaciones con los medios/Comunicación interna/Eventos y protocolo/Relaciones institucionales/RSC/Gestión de RRSS/Medios de comunicación propios (blog, boletín...)
¿Qué cualificación tiene el Dircom? Comunicación Audiovisual/Periodismo/Publicidad y RRPP/Otra (especifique cuál)/FP/Bachillerato/Ninguna
Gestión de la comunicación corporativa
¿Qué objetivos tiene la estrategia de comunicación de su asociación? En caso de marcar varias o todas, priorícelas de 1 (la más importante) a 8 la menos importante: Obtener fondos económicos/Conseguir asociados/Mejorar la reputación/Obtener notoriedad de marca/Concienciar sobre los valores/Motivación interna/Establecer relaciones y lazos con otras asociaciones/Establecer relación con el Gobierno y las AAPP

<p>¿Cuál es el target al que dirige la estrategia su asociación? En caso de marcar varias o todas, priorícelas de 1 (la más importante) a 6 la menos importante: Socios/Gobierno y AAPP/Opinión pública/Empresas del sector/Estudiantes/Otras asociaciones del sector</p>
<p>¿Qué herramientas de comunicación utiliza su asociación? En caso de marcar varias o todas, priorícelas de 1 (la más importante) a 11 la menos importante: Televisión/Radio/ Prensa/Cine/Internet/RRPP/Lobby/Eventos/Marketing directo/Otras</p>
<p>Táctica, ¿Qué acciones de comunicación lleva a cabo su asociación? Redes sociales (especifique cuáles)/Charlas, cursos, conferencias, seminarios/Congresos/Ferías/Entrevistas/Ruedas de prensa/Newsletter/Folletos, cartelería/Anuncios de radio/Anuncios de prensa escrita/Otras (especifique cuáles)</p>
<p>De las señaladas anteriormente, ¿Qué acciones tienen mejores resultados?</p>
<p>Gestión de la comunicación interna</p>
<p>¿Se gestiona la comunicación interna? Si/No</p>
<p>En caso afirmativo, ¿Quién realiza las labores? Dircom/Recursos humanos/Otro (especifique cuál)</p>
<p>La comunicación interna en su entidad es: Directa/Indirecta/Relacional/Puntual/Voluntaria/Involuntaria</p>
<p>¿Qué funciones tiene la comunicación interna en su asociación? Transmitir información: difusión/Proporcionar medios para propuestas/sugerencias/Crear imagen corporativa/ Implicar a la organización en el desarrollo estratégico/Implicar al personal en el desarrollo de la entidad/Favorecer la adecuación a los cambios/Orientar y formar a empleados y voluntarios/Otras (especifique cuáles)</p>
<p>¿Qué acciones de comunicación interna realiza su asociación? Circulares/Buzón de sugerencias/Tablón de noticias/Reuniones periódicas/Informes/encuestas/Formación interna/Intranet/Gestión del conocimiento/Boletín/Redes sociales/Libro de estilo/Manual de Identidad Visual/Manual de acogida/Manual del empleado/Otras (¿Cuáles?)</p>
<p>Relaciones con el sector del asociacionismo profesional de la comunicación</p>
<p>Grado de relación con otras asociaciones profesionales de comunicación: Mucha/Normal, sólo la necesaria/Poca/Ninguna</p>
<p>¿Realizan actividades conjuntamente? 1 al año/Entre 1 y 3 al año/Más de 3 al año/Ninguna</p>
<p>En caso afirmativo, ¿Qué actividades? Cursos y seminarios/Conferencias y charlas/Congresos/Desayunos de trabajo/Otras (especifique cuáles)</p>
<p>¿Mantiene su asociación relación con alguna de las siguientes entidades? adComunica/AECPcv/Colegio de Publicitarios y RRPP/Dircom CV y Murcia/Otras (especifique cuáles)</p>
<p>Lobby</p>
<p>¿Tiene su asociación relación con el Gobierno/AAPP? Mucha/Normal, sólo la necesaria/Poca/Ninguna</p>
<p>¿Qué objetivos tiene esa relación? Beneficios en temas legislativos/Conseguir financiación/Beneficios materiales/Otros (especifique cuáles)</p>
<p>¿Cree que la legislación de colegios y servicios profesionales es la adecuada? Si/No/Ns-Nc</p>

Seguidamente al análisis de las entrevistas realizadas a cuatro directivos de las asociaciones profesionales de comunicación de la Comunidad Valenciana; se procede a desglosar los resultados alcanzados a través de la metodología que se ha llevado a cabo, con el objetivo de obtener unas conclusiones que den respuesta a la hipótesis y objetivos de la presente investigación.

V. Resultados

A continuación se realizará una comparación y análisis de los datos obtenidos.

El primer bloque del cuestionario es información general de la asociación y el segundo bloque del cuestionario, trata de la importancia y presencia de la comunicación en la entidad. adComunica especifica que la comunicación es el elemento que vertebra la asociación, tanto porque es la base de su identidad (es una asociación de profesionales de ese ámbito) como porque es el elemento que permite tener integrados a los socios. En adComunica no existe un plan estratégico como tal, pero sí un programa de gobierno con el que la Junta Directiva se presentó a las elecciones y que guía su actuación.

La Asociación de Empresas de Comunicación Publicitaria de la Comunidad Valenciana (AECPCV) representa a las empresas de comunicación publicitaria, y por ello la comunicación es un factor muy importante a todos los niveles en la asociación. Con el cambio de denominación e imagen y la apertura a todos los perfiles profesionales y empresariales del sector, la comunicación ha cobrado todavía más relevancia siendo una de las prioridades en el plan estratégico. En la AECPCV se revisó y se replanteó el plan estratégico con la puesta en marcha de la nueva etapa y el cambio de denominación. La propuesta inicial fue elaborada por la Presidencia y la Dirección ejecutiva en 2013, y en 2014 fue refrendada por la Junta Directiva y compartida a todas las empresas asociadas.

El Colegio Oficial de Publicitarios y Relaciones Públicas de la Comunidad Valenciana afirma que la comunicación construye y nutre la relación entre los miembros y les implica en la organización. El plan estratégico anual del Colegio Oficial de Publicitarios y Relaciones Públicas de la Comunidad Valenciana la elabora la Comisión Permanente formada por el Presidente, el Secretario y la Tesorera. Esta Comisión asume las funciones de la gerencia a no haber director o gerente contratado de momento en la organización.

Dircom Comunidad Valenciana y Murcia argumenta que es fundamental conocer las inquietudes y necesidades de los asociados para poder ofrecerles las actividades, formación o información y tendencias que más les puedan interesar. Por otro lado, tienen que transmitir todas las actividades que realizan así como estudios, informes y logros de la asociación. Esta entidad tiene un plan estratégico anual a nivel nacional que es elaborado por el equipo directivo encabezado por el Presidente,

gerente y equipo de gestión y posteriormente se aprueba en la Junta Directiva Nacional. Una vez aprobado se comunica a todas las delegaciones en reuniones internas. Toda la información se transmite a los socios en Asamblea General, aparece en las memorias, y en la web de la asociación. En el caso de Dircom, el plan estratégico anual es público y se informa a los socios de ello. Se sobreentiende que si Dircom España tiene un plan estratégico anual, también se establecen en ese plan, unas líneas estratégicas que las delegaciones deben seguir e implementar cada uno según unas necesidades y posibilidades.

De las tres entidades que tienen plan estratégico (AECPCV, el Colegio de Publicitarios y Dircom CV) sólo el plan estratégico de Dircom (España) es público. El plan estratégico de la AECPCV y el Dircom sí que lo conocen los socios, el del Colegio aunque es público no lo conocen los socios.

Cabe destacar que sólo adComunica carece de plan de comunicación redactado. De las tres que tienen plan de comunicación sólo el de Dircom CV es público. El plan de comunicación de la AECPCV y el Dircom CV sí que lo conocen los socios, el del Colegio aun no lo han difundido.

Respecto a la elaboración del plan de comunicación, en la AECPCV, tras la aprobación del plan estratégico se redefinen, entre otras cuestiones, los diferentes comités de trabajo, y es el Comité de Comunicación quien asume la elaboración del plan de comunicación anual. El plan se comparte con la Junta, quien lo refrenda en su primera presentación y es revisado en su cumplimiento mensualmente en las juntas.

El plan de comunicación del Colegio, lo han elaborado las Comisiones de Comunicación, Expansión y Relaciones Públicas

Dircom lo elabora en Junta Directiva y se presenta anualmente en la Asamblea General de la Asociación en Madrid. Se realiza a partir de las peculiaridades de los socios de la delegación territorial y se fijan objetivos y acciones concretas para poder alcanzarlos. Lógicamente entran dentro de los ejes estratégicos de la asociación y sus principales ejes son: conocimiento, formación, networking y RSC (dadas las características de las empresas y perfil de profesionales de la Comunidad Valenciana y Murcia, éste último eje no se trabaja).

Excepto adComunica, que no tiene plan de comunicación, el plan de comunicación de las otras tres asociaciones sigue el plan estratégico anual de la entidad. Ninguna realizan auditorías de comunicación.

El tercer bloque del cuestionario, trata la figura del director de comunicación (dircom). En el caso de adComunica, las funciones en el ámbito de comunicación las asume, a nivel estratégico la Junta Directiva y su presidente; y a nivel técnico la secretaria técnica. En la AECPCV las funciones de comunicación corresponden al responsable de comunicación y eventos. En el Colegio, las funciones son asumidas por el Comisionado de Comunicación. En el caso de Dircom, las funciones son asumidas por la presidenta.

En adComunica, la AECPCV y el Colegio, la persona que se dedica a la comunicación combina estas tareas con otras de la entidad. En Dircom, la presidenta dedica media jornada a tareas de la comunicación.

Entre las tareas del dircom adComunica señala todas las del cuestionario excepto la responsabilidad social. La AECPCv no señala la imagen corporativa, ni las relaciones institucionales. El Colegio señala como tareas, la comunicación interna, eventos y protocolo, gestión de redes sociales y los medios de comunicación propios. Dircom CV y Murcia señala como labores del dircom, la imagen corporativa, la relación con los medios de comunicación, eventos y protocolo y las relaciones institucionales.

La titulación de las personas que gestionan la comunicación en las cuatro asociaciones es similar. En adComunica, la AECPCv y el Colegio la persona que gestiona la comunicación tiene estudios de Publicidad y Relaciones Públicas; y en Dircom CV y Murcia tiene estudios de Periodismo.

El cuarto bloque se basa en la gestión de la comunicación propiamente dicha (objetivos, target, herramientas, acciones de comunicación y evaluación de resultados).

Destacar que las cuatro organizaciones gestionan las redes sociales. adComunica y la AECPCv tienen Facebook y Twitter, y el Colegio, además de estas dos, tiene LinkedIn. Dircom CV y Murcia no tiene redes sociales regionales. También coinciden las cuatro en la organización de charlas, conferencias, cursos y seminarios como acción de comunicación. Lo organización de congresos sólo la señala la AECPCv, y los anuncios en radio y televisión sólo los nombra adComunica. La organización de ferias sólo la tienen en cuenta la AECPCv y el Colegio; las entrevistas y las ruedas de prensa adComunica y la AECPCv. Y por último, todas las entidades excepto Dircom tienen una newsletter.

adComunica es la única que no evalúa los resultados de comunicación y sólo la AECPCv y Dircom tienen redactado un mapa de públicos.

En la presente investigación también se ha analizado la gestión de la comunicación interna en el quinto bloque. Dircom no gestiona la comunicación interna a nivel regional.

En adComunica gestiona la comunicación interna el dircom, es decir, la secretaria técnica. En la AECPCv la gestiona el responsable de comunicación y eventos. El Colegio gestiona la comunicación interna entre el Comisionado de Comunicación y el área de Recursos Humanos.

Tanto adComunica, como la AECPCv y el Colegio (ésta última ha marcado todas las opciones) coinciden en que transmitir información, proporcionar medios para propuestas y crear imagen corporativa son funciones importantes en la comunicación interna de su entidad. adComunica y el Colegio contemplan como función el implicar a la organización en el desarrollo estratégico. La AECPCv y el Colegio marcan también como función el favorecer la adecuación a los cambios y el orientar y formar a empleados y voluntarios. Por otro lado, el implicar al personal en el desarrollo de la entidad sólo ha sido señalado por el Colegio.

Aquí Dircom CV y Murcia sí que ha marcado reuniones periódicas, ítem en el cual coinciden las cuatro entidades. adComunica, la AECPCv y el Colegio coinciden en señalar las acciones de formación interna, el boletín y las redes sociales. La AECPCv y el Colegio marcan también las circulares,

los informes y encuestas y la gestión del conocimiento. adComunica y el Colegio señalan también la intranet. El libro de estilo y el manual de acogida sí que lo pone en relevancia el Colegio y la AECPCV remarca también el manual de identidad visual corporativa.

Como penúltimo bloque del cuestionario se trató la relación que se mantiene con otras asociaciones profesionales del sector de la comunicación. Sólo la AECPCV marca la opción de «mucha relación», el resto consideran que tienen una relación «normal, sólo la necesaria».

adComunica y el Colegio señalan que realizan conjuntamente con otras asociaciones entre 1 y 3 actividades; y la AECPCV y Dircom señalan que más de 3 actividades. Predomina la organización de charlas, conferencias, cursos y seminarios. La AECPCV marcó la opción de «otras» porque también realiza reuniones sectoriales.

En cuanto al contacto que mantienen las asociaciones entre ellas, adComunica afirma tener relación con las otras entidades entrevistadas y con la Asociación de Periodistas de Castellón. La AECPCV se relaciona también con las otras tres asociaciones y con el Club Marketing Mediterráneo, 361º, ADCV, Asociación Ilustradores, Asociación Fotógrafos. A nivel nacional se relacionan con AEA, Foro Marcas Renombradas, APD, FNEP y la Academia de la Publicidad. El Colegio Oficial de Publicitarios y RRPP mantiene relación con adComunica y con Dircom CV. Y por último Dircom CV se relaciona con adComunica, con la Universitat Jaume I, la Universidad de Alicante, la Universidad de Murcia, la Universidad Católica de Murcia, ESIC, Universidad Católica de Valencia, Universidad CEU, Fundación COSO, Patronales y el Colegio Profesional de Abogados

Finalmente, en el séptimo bloque, se trató el *lobby*. Todas afirmaron tener una relación «normal, sólo la necesaria» con el Gobierno y las Administraciones Públicas; excepto Dircom que señala tener poca relación.

adComunica señala como objetivos de su relación con Gobierno y la Administración, el conseguir financiación, la AECPCV marca los beneficios legislativos y el Colegio marca tanto la opción de adComunica como la de la AECPCV. En «otros» Dircom señala como objetivo la puesta en valor de la figura profesional del director de comunicación.

Respecto a si la legislación vigente es la adecuada o no, en materia de colegios y asociacionismo profesional; la opinión está dividida al 50%: adComunica y la AECPCV opinan que no, y el Colegio y Dircom CV y Murcia opinan que sí.

Tras la exposición de los resultados extraídos del análisis de los cuatro cuestionarios, se pondrán de manifiesto las conclusiones.

VI. Conclusiones

A continuación se exponen las conclusiones extraídas del análisis de la gestión de la comunicación de las cuatro asociaciones profesionales.

De las preguntas sobre la importancia de la comunicación, el plan estratégico y el de comunicación se extrae que:

- a) La comunicación tiene una importancia clave en el desarrollo y en los fines de las cuatro entidades

Todas coinciden en señalar la comunicación como un eje vertebrador y pilar básico de la asociación y de relación entre los socios y demás actores que influyen en la actividad continua de las mismas.

Aunque no todas tengan un plan estratégico anual, si tienen un plan de acción anual con el cual presentaban su candidatura a junta directiva de la organización, por lo que sí que existen unas líneas estratégicas a seguir. Un 75 %, de las entidades tienen un plan de comunicación redactado, y el otro 25 % no, aunque sí unas líneas de actuación en lo que a temas de comunicación se refiere. Todas las asociaciones basan su comunicación en sus respectivas líneas estratégicas; afirmando que la estrategia de comunicación influye mucho en la estrategia general de la asociación.

Las cuatro entidades dedican más de un 2% del presupuesto global a la gestión de la comunicación. adComunica dedica el 50%, la AECPCV dedica entre el 2 y el 3,9%, el Colegio Oficial de Publicitarios entre el 4 y el 5% y Dircom CV y Murcia destina más del 5% de su presupuesto global a la gestión de la comunicación. Generalizando, son cifras un tanto insignificantes para llevar una adecuada gestión de la comunicación.

En cuanto al bloque de análisis de la gestión de la comunicación corporativa se resuelve que:

- b) Mejorar la reputación es el objetivo principal de la estrategia de comunicación

Como asociaciones de publicidad y comunicación estratégica que son, sus objetivos de comunicación se centran en mejorar la reputación, conseguir asociados y obtener fondos económicos. Las cuatro entidades coinciden en darle una baremación similar en importancia al objetivo de mejorar la reputación y de conseguir asociados. También dan una baremación similar pero como menos importante a establecer relaciones y lazos con otras asociaciones.

- c) Todas las asociaciones profesionales de comunicación tienen en común el mismo target principal al que dirigir su estrategia: los socios de la entidad

Dos de las cuatro asociaciones profesionales de comunicación entrevistadas tienen redactado un mapa de públicos. Todas coinciden en que el principal target son los socios de la entidad seguida mayoritariamente por las empresas del sector de la comunicación como target secundario. Entre el público objetivo menos importante se encuentran los estudiantes, el Gobierno y otras asociaciones del sector. No obstante, queda demostrado, que aunque las asociaciones del sector no

sean uno de los *target* principales, sí realizan actividades conjuntamente durante el año.

- d) Internet es el medio más comúnmente empleado por las asociaciones profesionales de comunicación para gestionar su comunicación

Las cuatro asociaciones tienen acceso a Internet y a correo electrónico. Todas tienen página web y están presentes en las principales redes sociales como, Facebook y Twitter. Sin embargo sólo dos de las cuatro entidades tienen un blog, y una de ellas expresa que no es una herramienta importante en la gestión de su comunicación.

- e) Internet es el medio que da mejores resultados y redes sociales la herramienta

Todas las entidades han señalado las redes sociales como la acción que más beneficios les aporta. Tres de las cuatro asociaciones la señalan en segundo puesto de importancia y dos de las cuatro entidades afirman que la newsletter es la táctica más provechosa. Por ello, Internet es el medio más positivo en la gestión de la comunicación de estas organizaciones.

- f) Las asociaciones profesionales de comunicación de la Comunidad Valenciana no realizan publicidad

Entre las herramientas de comunicación que utilizan no se encuentra la publicidad en sentido estricto, aunque sí que son muy utilizadas las relaciones públicas, los eventos y el marketing directo (un 50 % de las entrevistadas) en un grado importante.

- g) Las asociaciones profesionales de comunicación evalúan los resultados de la gestión de su comunicación

El 75 % de las asociaciones entrevistadas utilizan en su organización algún tipo de herramienta para evaluar la efectividad de las acciones de comunicación que se llevan a cabo. Esto es un indicador de la visión estratégica que tienen las entidades en esta materia, ya que así llegan a conocer la rentabilidad de la estrategia y táctica implementada y reorientar en función de los resultados obtenidos si es necesario.

- h) Respecto al dircom, el 50% de las asociaciones profesionales cuenta con una persona que se encarga de los temas de comunicación

Si bien es cierto que sólo dos entidades afirman tener a una persona para estas funciones (AECPCV y el Colegio), en adComunica es la secretaria técnica la que asume el papel de Dircom; y en Dircom CV y Murcia es la propia presidenta la que gestiona la comunicación. En la AECPCV sí que existe un responsable de comunicación y eventos; y en el Colegio existe un Comisionado de Comunicación. La persona que gestiona la comunicación en tres de las cuatro asociaciones, combina esta tarea con otras de la entidad. Todas las personas que se dedican a gestionar la comunicación poseen estudios universitarios, mayoritariamente en Publicidad y Relaciones Públicas.

Por lo que a la comunicación interna se refiere:

- i) Es gestionada por el dircom

Excepto Dircom CV y Murcia que no gestiona la comunicación interna a nivel regional; las otras tres entidades la ponen en manos del responsable de comunicación. En el caso del Colegio, la tarea es compartida con el área de recursos humanos.

j) Transmitir información es el objetivo primordial de la comunicación

Todas las asociaciones abogan por una comunicación directa, relacional y voluntaria; estableciendo como principales objetivos el transmitir información, crear imagen corporativa y proporcionar medios para propuestas. Se puede apreciar que las funciones están muy enfocadas a la relación con los miembros de las entidades, ya sea como empleados, junta directiva o asociados.

k) Las acciones que más se realizan son de relación e interacción continua entre la entidad y su público interno

Predominan las reuniones periódicas, la formación interna, la elaboración de una newsletter y la gestión de las redes sociales.

De las relaciones externas de las asociaciones se puede extraer que:

l) La relación con otras asociaciones profesionales del sector de la comunicación es mejorable

En cuanto a la relación entre asociaciones, excepto una, las otras tres afirman tener la «estrictamente necesaria», con una media de tres actividades conjuntas al año. Dicha actividad está basada en la organización de conferencias, charlas, cursos o seminarios.

En cuanto a la relación que mantienen entre ellas, la respuesta es contradictoria. Ya que entre las entrevistadas no todas son recíprocas a la hora de manifestar una relación. Si bien adComunica afirma tener relación con las otras tres entrevistadas, y éstas también lo señalan; el caso de la AECPCV es curioso, pues tiene trato con todas pero ni adComunica, ni el Colegio ni Dircom CV y Murcia afirman tener relación con ella. Dircom sólo confirma tener trato adComunica, y por lo contrario, todas afirman tener relación con Dircom.

Cabe señalar, que excepto adComunica que mantiene relación con la Asociación de Periodistas de Castellón; ninguna otra mantiene trato con asociaciones profesionales del sector periodístico o audiovisual. Por último destacar la relación de las asociaciones profesionales con las universidades valencianas.

Y por último, del séptimo bloque del cuestionario se deduce que:

m) El *lobby* es una estrategia con poca relevancia

Sólo dos entidades la marcaban como herramienta de comunicación en su gestión, pero no como herramienta importante. Las cuatro entrevistadas confirman tener una relación «estrictamente necesaria» o «poca»; y el trato que se tiene es para conseguir financiación o beneficios en temas legislativos.

Tal y como se ha podido observar a lo largo del trabajo, tanto la hipótesis como los objetivos se han visto cumplidos. La hipótesis queda corroborada.

Aunque sí se tiene una visión estratégica y planificada, no todas las asociaciones cuentan con plan estratégico ni de comunicación. Tampoco todas cuentan con un dircom, y las que lo tienen, es a tiempo parcial o combinando con otras tareas de la entidad. Por otro lado el presupuesto medio dedicado es un porcentaje bajo con respecto al presupuesto global. Finalmente señalar, que para poder desarrollar de manera potencial la gestión de la comunicación, es necesaria fortalecer la relación con otras asociaciones profesionales del sector de la comunicación.

VII. Bibliografía

ARIÑO, A. (2007) Asociacionismo y voluntariado en España. Una perspectiva general. Valencia, Editorial Tirant Lo Blanch

BALAS, M., (2011) La gestión de la comunicación en el Tercer sector. Madrid, Esic Editorial

BLAY, R., (2010) Gestión y estrategias de comunicación corporativa en los sectores tradicionales de la comunidad valenciana. Claves para la integración y desarrollo de políticas de comunicación como activo estratégico empresarial. España, Departamento de Ciencias de la Comunicación, Universitat Jaume I - Castellón

CAPRIOTTI, P., (2009). Branding corporativo: fundamentos para la gestión estratégica de la identidad corporativa. Santiago de Chile, Libros de Empresa.

CASTILLO, A., (2011) *Lobby y comunicación*. Zamora, Comunicación social
Constitución Española (1978)

COSTA, J., (2003) *La imagen corporativa en el siglo XXI*. Buenos Aires, La Crujía

Dircom, Asociación de Directivos de Comunicación (2013) *Manual de la comunicación*. Madrid, Dircom

FANJUL, C., (2013) "Comunicación interna" conferencia dictada durante la asignatura SAZ027 *Gestión de la comunicación corporativa*, Máster en Nuevas Tendencias y Procesos de Innovación en Comunicación, Universitat Jaume I, 21 de noviembre de 2013

FERNÁNDEZ, F., (2007), *La gestión de la nueva comunicación interna*. España, Departamento de Comunicación Empresarial e Institucional, Universitat Jaume I – Castellón

FERNÁNDEZ, F., (2014) "La gestión de medios online" conferencia dictada durante la asignatura SAZ007 *Gestión de medios sociales y comunidades*



online, Máster en Nuevas Tendencias y Procesos de Innovación en Comunicación, Universitat Jaume I, 30 de abril de 2014

GIL, F., (2005) *La comunicación en las organizaciones no gubernamentales de desarrollo*. España, Departamento de Comunicación Empresarial e Institucional, Universitat Jaume I - Castellón

HERNÁNDEZ, J., (2013) “Investigación en comunicación corporativa y tendencias en corporate” conferencia dictada durante la asignatura SAZ030 Técnicas de auditoría en investigación en comunicación corporativa, Máster en Nuevas Tendencias y Procesos de Innovación en Comunicación Universitat Jaume I, 22 de noviembre de 2013

Ley 2/1974, de 13 de febrero, sobre Colegios Profesionales

Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación

LÓPEZ, I., (2014) “Presente y futuro de la comunicación corporativa” conferencia dictada durante la asignatura SAZ030 Técnicas de auditoría en investigación en comunicación corporativa, Máster en Nuevas Tendencias y Procesos de Innovación en Comunicación Universitat Jaume I, 3 de marzo de 2014

MORALES, F., (2007) *La comunicación planificada. Estudio cualitativo de las variables estructura, gestión y valores de la comunicación de las organizaciones*. España, Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, Universidad Autónoma de Barcelona – Barcelona

VILLAFANE, J., (1993). *Imagen positiva. Gestión estratégica de la imagen en las empresas*. Madrid, Ediciones Pirámide

VILLAFANE, J., (1999). *La gestión profesional de la imagen corporativa*. Madrid, Pirámide

Webgrafía

AdComunica. [En Línea]. Castellón, disponible en: <http://adcomunica.es/> [Consultado el 24 de enero de 2014]

Asociación de Empresas de Comunicación Publicitaria de la Comunidad Valenciana. [En Línea]. Valencia, disponible en: <http://www.aecpcv.com/> [Consultado el 24 de enero de 2014]

Colegio Oficial de Publicitarios y Relaciones Públicas de la Comunidad Valenciana. [En Línea]. Valencia, disponible en: <http://publicolegiocv.es/weblog/> [Consultado el 24 de enero de 2014]

Dircom Comunitat Valenciana. [En Línea]. Valencia, disponible en:
<http://www.dircom.org/> [Consultado el 24 de enero de 2014]

Dircom, Asociación de Directivos de Comunicación (2013). “Manual de buenas prácticas comunicativas en asociaciones y organizaciones empresariales y profesionales”. [En Línea]. Madrid, disponible en:

<http://www.dircom.org/publicaciones/manual-buenas-practicas-comunicacion-asociaciones-korazza> [Consultado el 1 de octubre de 2014]

PLAZA, E., (2011) “Asociacionismo profesional” en *Profesiones* [En Línea] No. 129. Enero-febrero 2011, pp. 20-22, Unión Profesional, CMYKolores S.L., disponible en:
http://issuu.com/unionprofesional/docs/profesiones_n129 [Consultado el 23 de enero de 2014]

La Cultura *Maker*
i el disseny d'objectes a escala local
Aplicacions a les escoles d'Art i Superiors de Disseny

Vicent-Juli Iborra Mondéjar
iborrav@gmail.com

I. Resum

626



L'aparició de noves ferramentes tecnològiques ha donat llum a una sèrie de subcultures que promouen la producció de caràcter DIY (*Do It Yourself*, fes-t'ho tu mateix), la forma de produir ve condicionada per com els usuaris utilitzen la tecnologia. A això sumem les tendències empresarials que afavoreixen la comunicació entre usuaris, fomentant el flux d'imatges, idees i relats, mitjançant els múltiples canals de les xarxes socials.

La Xarxa com a mitjà de promoció de l'activitat realitzada pels grups d'usuaris suposa un punt d'estudi de partida. En general, hi ha un nombre d'activitats característiques que defineixen allò que fan les associacions grupals. Si bé una anàlisi superficial ens portaria a definir les activitats grupals com de pur col·leccionisme -de consoles, ordinadors i videojocs d'una determinada plataforma, gènere, col·leccionisme de cromos- el friquisme grupal ens proporciona de vegades la sorpresa d'activitats productives de caràcter específic, és el cas del moviment *Maker*.

El moviment dels *makers*, literalment traduït com "persones que fan coses" està suposant una revolució per a l'aprenentatge tecnològic i creatiu arreu del món i té moltes aplicacions interessants per al món de l'educació. El moviment crea versions assequibles o fins i tot lliures d'invents, i a més comparteix idees en línia per a crear una comunitat de col·laboradors i solucionadors a nivell mundial.

La cultura *Maker* ha atret l'interès dels educadors i en el cas dels Estats Units fins i tot dels polítics, preocupats pel desinterès dels estudiants per temes de ciència i tecnologia. De la mateixa manera, els professors d'arts plàstiques i disseny poden aplicar la filosofia *Maker* i estimular amb ella els futurs artistes i dissenyadors. Incorporant a l'aula els recursos dels *makers*, els professors poden renovar i millorar les pràctiques a les escoles i així, involucrar-hi estudiants de totes les especialitats.

Paraules clau: Makers, Impressió 3D, Arduino, Fab Labs, robòtica, papercraft, friki, videojocs, escultura i disseny.

II. Introducció

La cultura *Maker* és una subcultura que forma part de la cultura basada en el DIY -*Do It Yourself*, fes-ho tu mateix-. Els interessos típics dels anomenats *makers* són l'enginyeria, l'electrònica, la robòtica, la impressió 3D, l'ús d'eines de control numèric, així com les activitats més tradicionals, com la fusteria i les arts i oficis tradicionals. Aquesta subcultura està relacionada directament amb les noves aplicacions tecnològiques i amb la invenció i creació de prototips. Així mateix, hi ha un fort èmfasi en l'ús i aprenentatge d'habilitats pràctiques i la seua aplicació de manera creativa. El moviment *Maker* és una reacció a la poca exploració a la naturalesa física de les coses i la creixent sensació de desconexió amb el món físic en la civilització occidental.

La cultura *Maker* potencia la interacció comunitària i l'intercanvi de coneixements sovint explorats a través de les tecnologies en xarxa, amb llocs web i xarxes socials que formen la base del coneixement i un canal central per a l'intercanvi d'informació i d'idees a través de reunions socials en els espais compartits, com ara la xarxa de fab labs. Un Fab Lab és un laboratori equipat amb una sèrie de màquines de reproducció d'objectes controlades per ordinadors, les quals cobreixen diverses escales i mides de reproducció diferents i diversos materials, amb l'objectiu de fer pràcticament qualsevol cosa. Això inclou productes percebuts generalment com exclusius de la fabricació industrial en sèrie.

Els Fab Labs encara que no poden competir amb la producció en sèrie i les economies d'escala, estan demostrant el potencial de donar poder a les persones, fer-les usuaris de la producció en sèrie, per dissenyar i crear productes. Els productes creats en els Fab Labs es poden adaptar a necessitats locals o personals utilitzant la producció en sèrie. El programa Fab Lab es va iniciar el 2001 com a experiment de col·laboració entre diferents associacions i l'Institut de Tecnologia de Massachusetts amb una beca de la *National Science Foundation* dels Estats Units. Actualment només a Europa hi ha més de 200 Fab Labs. Un laboratori és considerat Fab Lab quan està obert al públic de forma gratuïta o barata almenys un dia a la setmana i compleix una sèrie de requisits marcats per la xarxa Fab Labs promoguda pel MIT (Institut de Tecnologia de Massachusetts).

La cultura *Maker* està interessant als educadors preocupats per la formació dels alumnes amb les noves tecnologies. Investigadors sobre les noves tecnologies aplicades a l'ensenyament (LIBOW, S. STAGES, G.: weareteachers.com) la consideren una eina que facilita un aprenentatge més participatiu, a més de crear noves vies d'accés als diversos temes educatius per fer-los més interessants i rellevants als alumnes.

El moviment *Maker* ha tingut una pujada considerable i es troba en plena eferescència als Estats Units, de manera que el president nord-americà Barack Obama s'ha compromès a obrir diversos centres nacionals d'investigació i desenvolupament públics a tot el país (SCHULMAN, K.: www.whitehouse.gov).

El moviment *Maker*, està suposant una revolució per a l'aprenentatge tecnològic i creatiu arreu del món i té moltes aplicacions interessants en el món de l'educació. Les noves eines i la tecnologia, com la impressió 3D, la robòtica, els microprocessadors, els e-tèxtils amb materials "intel·ligents" i els llenguatges de programació estan evolucionant a un ritme sense precedents. El moviment està creant versions assequibles -o fins i tot lliures de drets d'autor- de molts projectes que tenen com a base noves tendències i processos d'innovació en comunicació entre usuaris, i aquests recursos estan sent compartits en línia per tal de crear grups de treball a escala mundial.

A nivell del món educatiu són molts els professors que estan veient en el moviment una bona font de recursos per a potenciar en l'alumne les ganes d'aprendre i fer coses. La incorporació a l'aula de la filosofia *maker*

suposa renovar i millorar les pràctiques a les escoles i també un repte i estímul per als educadors.

628

2.1. Els tres pilars del moviment *maker*

Podríem destacar que en els fonaments de la cultura *Maker* hi ha tres pilars en què s'ha basat i evoluciona aquest moviment. El primer pilar és l'aparició i posterior evolució de les eines digitals per al disseny i la fabricació de coses. Les màquines en la indústria han estat computeritzades desde fa dècades, però ara part del que podien fer aquestes màquines i el seu control via ordinador ha arribat a l'àmbit domèstic. Així com el gran ordinador central va existir durant molt de temps a les oficines de les grans empreses multinacionals, abans de la irrupció de l'ordinador personal al mercat i la seua generalització als usos domèstics, eines vinculades a la indústria i a cars processos de disseny i producció ara es poden trobar a l'escriptori d'un modest dissenyador, per exemple un ordinador amb programari de disseny, connectat a un escàner o impressora 3D. L'abaratiment d'aquestes eines ha suposat l'accés a elles per part del gran públic.

El segon pilar el formaria l'aparició de les xarxes socials com els llocs i sistemes de treball col·laboratiu. El procés de transformació de les eines de creació físiques cap a les digitals, implica que els dissenys també s'han convertit en digitals i per tant fàcils de compartir a través de les xarxes socials. Així doncs, els anomenats *makers* o creadors s'han pogut aprofitar en aquests últims anys dels dissenys digitals de codi obert o *open source*. L'aparició del micromecenatge -en anglès *crowdfunding*-, també anomenat finançament massiu o per subscripció, és a dir, la cooperació col·lectiva per obtenir diners o altres recursos a través d'Internet, ha estat el que ha catapultat i fet evolucionar aquest moviment, de tal manera que coses que en principi pogueren semblar una afició o hobby s'han pogut transformar en una forma de negoci. D'aquesta manera, del vell model de persones aficionades aïllades fent coses a un garatge, s'ha passat a un moviment a nivell mundial de persones que treballen juntes mitjançant Internet.

El tercer pilar sorgeix del concepte de lloguer de la fabricació. Fa anys certs processos de fabricació per control numèric estaven només reservats a aquells que eren amos d'una fàbrica, o a qui contractava la producció a la Xina. Les fàbriques de tot el món són cada vegada més accessibles per Internet, hi ha empreses que ofereixen la fabricació digital com a servei, des d'Autodesk -el gegant del programari de CAD i 3D- a l'empresa Sculpteo ofereixen el lloguer d'impressores 3D i màquines de tall per control numèric.

Però mentre la indústria s'obri al disseny domèstic d'objectes, estan apareixent arreu del món els anomenats *Fab labs* (acrònim de l'anglès *Fabrication Laboratory*). Un Fab Lab és un espai de producció d'objectes físics que agrupa màquines controlades per ordinadors posat a disposició de qualsevol persona. S'intenta que el Fab lab tinga una vinculació a la societat i que tota la tecnologia que disposa estiga a l'abast de qualsevol modest dissenyador.



El concepte Fab Lab va ser creat per Neil Gershenfeld, professor al MIT -Institut Tecnològic de Massachusetts- a la fi de 1990 i posat en marxa al Media Lab (laboratori dintre de l'Escola d'Arquitectura i Planificació) d'aquesta universitat. El projecte va començar explorant com el contingut de la informació és referit a la seua representació física, i com una comunitat pot fer-se més creativa i productiva si té, a nivell local, un bon accés a la tecnologia. Amb el pas del temps el que va començar com un projecte del MIT, s'ha convertit en una xarxa mundial i col·laborativa.

Amb la intenció de potenciar els Fab Labs al voltant del món, en 2009 es va formar la Fab Foundation, organització sense ànim que va sorgir del MIT. Segons la fundació, la seua missió és proporcionar accés a les eines, el coneixement i els mitjans financers per educar, innovar i potenciar l'ús de la tecnologia i la fabricació digital i permetre que qualsevol pugui fer gairebé qualsevol objecte, i per tant generar oportunitats per millorar la vida i el suport de tot el món. Les organitzacions comunitàries, institucions educatives i organitzacions sense ànim de lucre són els seus principals beneficiaris. La Fundació compta amb tres focus programàtics: educació, organització de serveis i d'oportunitat de negoci. La més estesa al món són els Fab labs com a organització de serveis, laboratoris de fabricació digital oberts a qualsevol persona. Els primers Fab lab a Europa van ser en 2009 els de Tolosa a França i Aquisgrà a Alemanya. Actualment hi ha 440 Fab Labs oficials al voltant del món.

Aquest tipus de laboratoris permeten la fabricació d'objectes de manera personal i obren la porta a la individualització de la producció. Això encaixa plenament amb la filosofia *Maker*, que consisteix en potenciar la producció a escala mitjana o individual. Això a la llarga podria afectar serveis relacionats amb la producció de béns de consum com el transport de mercaderies i el servei de duanes. La disponibilitat de la tecnologia fa que les persones controlen tècniques de producció i puguen solucionar problemes reals de cada dia, com imprimir peces trencades d'un objecte, o simplement dissenyar un objecte que no existeix i produir-lo. D'aquesta manera el moviment *Maker* es podria expressar amb una llarga llista de productes físics creats amb la innovació dels models digitals de codi obert a Internet.

2.2. *Geek* i la Cultura *Maker*

Qualsevol activitat relacionada amb el món *maker*, fa alguns anys era considerada exclusiva d'un cercle molt tancat d'individus, anomenats de diverses formes pejoratives, la més comuna: *geek* -terme que generalment s'utilitza per referir-se a la persona fascinada per la tecnologia i la informàtica- o friki.

La línia divisòria entre la cultura *geek* i la cultura popular, ha desaparegut. Els *geek*, els podríem definir com a persones que tenen un interès i un coneixement profund sobre algun tema concret, generalment de cultura popular contemporània -ja siguin còmics, sèries de televisió, dives de la música pop, etc. En aquest cas, ens centrem en l'estudi d'aquella persona amb interès en el món de la cultura *maker*, programari, maquinari i tot allò relacionat amb aquest moviment.

Aquests grups d'aficionats poden existir dins d'altres grups amb altres interessos. A vegades això passa en una trobada de gent interessada en Internet i informàtica on és possible navegar per Internet i intercanviar des d'opinions fins a aplicacions, i on un cercle de persones crea una comunitat -centrada en allò transgresor- dins d'una altra comunitat -amb un interès més general per la informàtica-. De vegades la creació d'aquestes comunitats no només es troba regida per interessos comuns sinó també geogràfics.

Així doncs Internet ha suposat un canvi dràstic en les formes d'organitzar-se aquests col·lectius, en l'actualitat aquest tipus de col·laboració ha trobat una plataforma única per a expandir les seues activitats i poder-se conèixer entre ells. Internet s'ha convertit en una eina immillorable de distribució i exhibició de les aficions de cada col·lectiu. Per a aquest tipus de grups Internet és una manera de consolidar-se, però també ha donat lloc a la creació de col·lectius virtuals, és a dir, grups de persones que no tenen la necessitat de conèixer cara a cara als companys per a formar part de un grup. En aquest sentit els fòrums, les xarxes socials, els portals de vídeo, els blogs i les xarxes P2P han constituït una pantalla inigualable mitjançant la qual expandir les seues activitats.

L'aparició de noves eines i tecnologies han donat llum una sèrie de subcultures que promouen una producció mediàtica de caràcter *Do It Yourself* (fes-t'ho tu mateix), un discurs en el qual la forma ve donada per com els usuaris han utilitzat aquestes tecnologies. Això sumat a les tendències empresarials que afavoreixen la integració horitzontal dels usuaris, fomentant el flux d'imatges, idees i relats mitjançant múltiples canals de mitjans de comunicació. En el cas de l'afició pel *Papercraft* (construcció de figures tridimensionals de paper) ha suposat poder recuperar una afició dels anys seixanta, els retallables de cases i cotxes, amb la finalitat de col·leccionar els personatges d'anime i videojocs i jugar amb ells al món real sense necessitat d'aparells electrònics, o també, potser, la possibilitat de revivre velles partides de videoaventura és el que ha fet tornar amb força aquest passatemps. A més, és també el web qui permet de forma fàcil connectar amb gent que comparteix la mateixa afició.

La Xarxa com a mitjà de promoció d'aquests grups suposa un punt de partida per a conèixer les activitats que aquests realitzen. En general, hi ha un nombre d'activitats prototípiques que defineixen aquest tipus d'associacions com són: les publicacions especialitzades, les convencions, les fotografies de les convencions, els índexs, els catàlegs, el micro-màrqueting o marxandatge propi, etc. A més, relacionats amb l'afició principal ens trobem l'edició de revistes, ja siguin digitals -en pdf-, blogs que compleixen aquesta funció o la revista física ja en retirada des de l'augment de popularitat d'Internet. Les publicacions especialitzades compleixen la funció d'informar sobre l'afició concreta a l'aficionat i també a les persones alienes amb algun interès pel tema. Ací trobem ressenyes de novetats, de jocs antics, de trobades, etc.

Així, no podem oblidar-nos de les trobades. Són els esdeveniments i reunions per als aficionats per excel·lència, on podem trobar des de xerrades, exposicions, tallers, competicions, concursos, compra-venda de consoles, ordinadors i videojocs d'una determinada plataforma, gènere o període i també grups que es dediquen a recuperar els vells programes a través d'Internet amb la missió de crear un patrimoni cultural al voltant dels videojocs més antics, manuals, col·leccions de cromos, catàlegs i figures de plàstic.

Quant al que considerem paradigmàtic dins d'aquest tipus d'associacions, el món *geek* ens ofereix activitats de caràcter específic: la creació de videojocs casolans per a videoconsoles, el col·leccionisme en general i el disseny de personatges i posterior impressió en 3D. En la pràctica de la fabricació de personatges podem observar clarament un grau d'implicació de l'aficionat, que va més enllà del col·leccionisme i en alguns casos molt més enllà del fetitxisme, entrant de ple en el terreny de la reivindicació cultural. La creació i muntatge en cartolina de personatges d'un videojoc suposa una autoreflexió per part dels usuaris sobre el propi videojoc com a mitjà cultural i d'oci i intenta que els límits d'una plataforma no vinguin imposats per la indústria, sinó pels usuaris. Però les multinacionals són les que defineixen els límits temporals, la caducitat o no d'un format o si les diferents plataformes estan o no obsoletes. Aquestes associacions d'aficionats per tant proposen un canvi de tendència totalment oposat al que s'ofereix en l'actualitat en el sector dels videojocs, on l'usuari no és més que un simple consumidor de continguts.

2.3. *Papercraft* com a Moviment *Maker*

Els models de *Papercraft* també anomenats models de paper, o *pepakura*, són models construïts principalment de fulls de paper gruixut, cartó, cartolina, o cartó ploma. Amb modelatge *papercraft* normalment es fan maquetes a partir de fulls de cartolina en els quals s'imprimeixen les parts de les construccions, en general a tot color. Les peces de les maquetes es tallen, pleguen i enganxen entre si. *Papercraft* és l'art de combinar aquest tipus de material per a construir creacions complexes, com ara vestits de paper, personatges de mida natural, i models de màquines precisos. A vegades les peces d'alguns models es poden tallar seguint una línia de punts perforats però normalment les parts impreses de les maquetes han de ser tallades. Les peces són generalment enganxades amb cola blanca o d'acetat de polivinil. En aquest tipus de modelatge de les seccions dels objectes són generalment impresos per una cara, i així que no hi ha necessitat de pintar el model després d'acabar de muntar-lo.

Alguns aficionats poden millorar el model imprès amb més pintura a mà i més detalls. Degut a la naturalesa del paper, la maqueta pot ser segellada amb vernís o aerosol per tal que dure més temps. Altres aficionats també utilitzen cartó pluma o suports de fusta de mida natural que s'afegeix a la base de la maqueta per a després cobrir-la amb resina i poder pintar tota la peça sencera. També les maquetes de cartolina es poden utilitzar com a referències i fer suports amb altres materials.

Els desenvolupaments de cases i objectes impresos en cartolina es va fer habitual en revistes durant la primera part del segle XX. La popularitat dels models de cartolina va pujar en la Segona Guerra Mundial, quan la producció de paper va ser una de les poques coses que no van ser excessivament regulades. Les maquetes de cartó dissenyades i publicades a Anglaterra a partir de 1941 van ser molt populars, hi havia models de tot tipus, incloent-hi models d'arquitectura, vaixells, cotxes o avions. Però amb el pas del temps les maquetes de plàstic van començar a ser més accessibles i van desplaçar a les de cartó.

En l'actualitat atès que els patrons dels models de paper es poden imprimir i muntar fàcilment, Internet s'ha convertit en un mitjà popular per al seu intercanvi. Empreses comercials sobretot relacionades amb el món dels sistemes d'impressió -com ara Yamaha, Brother o Canon- han començat recentment a utilitzar models de paper descarregables als seus webs per tal de promocionar els seus productes, sobretot tenint en compte que el negoci de les impressores domèstiques són els cartutxos de tinta i no la pròpia impressora. Internet ha posat a la bast de tothom nombrosos models de cartolina els quals es poden descarregar i imprimir en impressores d'injecció de tinta de baix cost, la qual cosa ha fet augmentar la seua popularitat arreu del món. La impressió amb impressores domèstiques també permet la creació de models els quals poden ser reescalats amb facilitat per tal de ser impresos en diferents escales.

L'ús d'objectes realitzats amb software 3D ajuda molt en la construcció de models de paper sent els personatges de videojocs la font més freqüent. Hi ha diversos mètodes per a extraure el model d'un videojoc determinat. Certes aplicacions són visors de personatges amb els quals es pot exportar el model a un tipus de fitxer informàtic que després pot ser reconvertit segons necessitats als formats estàndards que hi ha actualment per a objectes 3D. En alguns casos aquests visors de models no estan disponibles fora del desenvolupador del videojoc. Amb molta freqüència el model exportat presenta imperfeccions estructurals, el dissenyador aleshores ha d'arreglar les textures i l'estructura de l'objecte amb un programa de modelat 3D. Els programes més utilitzats per a arreglar i generar models de videojocs per a més tard ser utilitzats al món papercraft son: 3DS MAX, Maya, LightWave 3D, Metasequoia, Blender o SketchUp. Una vegada ja s'obté l'arxiu informàtic 3D del model, posteriorment amb altres programes el model es depura per donar-li un traçat adequat afegint-li les pestanyes que facilitaràn la seua construcció en cartolina. Aquests altres programes solen ser programes molt fàcils d'utilitzar amb un baix preu i força vegades gratuïts. Hi ha un bon grapat de programes a l'abast d'educadors els quals es poden fer servir a l'aula per a realitzar models de papercraft. Heus ací una breu anàlisi sobre diferent programari per a fer Papercraft:

- · Dunreeb Cutout (<http://www.dunreeb.com/>), no és un programa independent, és un plugin per a el programa de disseny tridimensional Autodesk Maya i Cinema 4D, que genera els desenvolupaments 2D dels objectes 3D d'una

manera prou acceptable, però el fet de no funcionar independentment i de dependre de la compra d'un altre paquet de programari, el fa una opció poc assequible per a pressupostos limitats.

- · Waybe (<http://www.waybe.ca/>), és un altre plugin que necessita el programa de disseny 3D SketchUp per a poder funcionar. El fet de no funcionar independentment i que les llicències s'han de renovar anualment el fan també una opció poc atractiva a butxaques poc voluminoses.
- · Ultimate Papercraft 3D (<http://www.papercraft3d.com/>), és un programari que ofereix una solució més compacta -només un programa-. Però encara que el preu és competitiu, la interfície gràfica no arriba a ser tant intuïtiva com la dels seus competidors.
- · Flattery (<http://www.pumpkinpirate.info/flattery/>) al igual que Dunreeb Cutout no és un programa independent, és un plugin gratuït que funciona amb el programa Trimble SketchUp. Flattery permet desplegar un objecte creat dins SketchUp i desenvolupar-lo en un pla, també permet afegir pestanyes que ajuden al muntatge del model i exportar el document SketchUp com un fitxer SVG. Flattery és fàcil d'usar i funciona a la perfecció amb SketchUp, el resultat exportat com un arxiu SVG es pot obrir amb programes com Adobe Illustrator o Inkscape (gratuït) sense la necessitat de comprar la versió Pro de SketchUp.
- · Pepakura Designer (<http://www.tamasoft.co.jp/pepakura-en/>), Programa molt intuïtiu que treballa prou bé amb els arxius del programari 3D Studio Max, SketchUp i completament compatible amb Metasequoia. Pepakura a més a més també disposa d'un programa visualitzador gratuït, una encarregada d'obrir els arxius creats amb Pepakura Designer. Pepakura Viewer ofereix una vista simultània del model acabat en 3D i al costat cadascuna de les peces necessàries disposades de manera bidimensional per a construir el disseny. A la finestra de la dreta del programa, quan es selecciona una part del desenvolupament del objecte, a la finestra de l'esquerra la part corresponent en el model 3D es ressaltada.

Amb totes aquestes ferramentes els aficionats al papercraft poden crear els seus propis patrons, de tal manera els models de paper només estan limitats per la imaginació i la capacitat de manipular el paper per part dels seus autors. Vehicles de totes les formes, cotxes, camions de càrrega i transbordadors espacials són un tema freqüent al món papercraft, algunes textures realistes, creades a partir de fotos dels seus homòlegs a la vida real, poden presentar detalls molt acurats. Els models d'arquitectura poden ser generats a partir de formes molt simples, però també poden ser models molt detallats amb milers de peces. Els dissenys més populars solen

ser els personatges de videojoc per la seua popularitat i la facilitat de ser produïts en cartolina.

Internet és el lloc on els aficionats al papercraft poden trobar centenars de models de diferents dissenyadors en una àmplia gamma de temes. Els models inclouen projectes molt difícils i ambiciosos, així com complexes creacions a mida natural.

2.4. La impressió 3D

Abans havíem parlat de quan les figures de plàstic van desbancar a les de cartolina, les figures de plàstic segueixen sent molt més populars que les de cartolina, sobretot entre els xiquets. Per altra banda fer els personatges de cartolina és en una activitat accessible a qualsevol que tinga una impressora d'injecció de tinta, tissors, cola i una mica de paciència. Però en els últims anys hem estat testimonis de la ràpida revolució de les impressores 3D, la seua ràpida evolució i baixada de preus ha facilitat també el seu ús a nivell domèstic i en conseqüència la generació de figures de plàstic per part dels seus usuaris.

La revolució en la impressió 3D va començar amb el *Rapid prototyping* o prototipat ràpid, és un grup de tècniques que s'utilitzen per fabricar ràpidament un model a escala, una peça o part d'un objecte, joguet o màquina utilitzant el disseny assistit per ordinador. La construcció de la peça es realitza normalment utilitzant la tecnologia de deposició de plàstic fos a capes.

Els primers mètodes de prototipatge ràpid es van fer disponibles a finals de 1980 i es van utilitzar per a produir models i prototips de dissenys. Avui en dia s'utilitzen per a la fabricació de peces de qualitat en quantitats relativament reduïdes si el que es desitja és prescindir dels mètodes tradicionals de les economies a gran escala. Aquest tipus de producció està encoratjant moltes empreses a provar sort amb els anomenats serveis *on line* mitjançant Internet. Alguns escultors moderns utilitzen aquesta tecnologia per a produir les seues escultures.

La fotopolimerització és el primer procés de prototipat ràpid desenvolupat en 1980. Es basa en les propietats que posseeixen certes resines polimeritzant sota la influència de la llum i el calor. L'estereolitografia és un procés de fabricació per addició que empra resina que cura mitjançant llum ultraviolada en un tanc, i un làser ultraviolat per construir els objectes. El sistema d'impressió comença una vegada el model està dissenyat i ha de ser exportat al format STL (inicials d'estereolitografia en anglès). Aquest format va ser dissenyat originalment per comunicar-se amb les màquines d'estereolitografia però ara s'utilitza en altres àrees i sistemes d'impressió. De fet ha esdevingut en l'estàndard de facto de la impressió 3D. Aquest format descriu models en forma de superfícies triangulars contínues.

L'estereolitografia utilitza la resina en forma de líquid que se solidifica mitjançant un làser o un projector. En aquest mètode, una plataforma mòbil es submergeix en un tanc de resina líquida. Aquesta plataforma és compatible amb el model que s'està fabricant. Una vegada que la capa a imprimir ha estat creada, la plataforma d'elevació de l'equip descendeix

una distància equivalent al gruix d'una capa de resina solidificada. Un full agrana la peça deixant una nova capa de resina líquida a la superfície de la cubeta, a punt per a la següent impressió del làser. D'aquesta manera es va creant, capa a capa una peça tridimensional. Una vegada que la peça tridimensional s'ha completat, aquesta es submergeix en un bany químic que retira l'excés de resina. Hi ha parts de la peça que podrien caure a mesura que es creen, cal proporcionar suports temporals en forma de columnes que s'eliminaran de forma manual quan s'acabe la impressió. Després de crear l'objecte s'extreu de la resina líquida i es col·loca en un forn de llum ultraviolada per a completar la polimerització. Finalment la peça es pot refinar i també pintar la superfície.

Una altra tècnica és la Sinterització Laser selectiva, una tècnica d'addició de prototipat ràpid en la qual es diposita una capa de pols, d'unes dècimes de mil·límetre, en una cisterna que s'ha escalfat a una temperatura lleugerament inferior al punt de fusió de la pols. Seguidament un làser sinteriza la pols en els punts seleccionats causant que les partícules es fusionen i solidifiquen, creant l'objecte tridimensional.

Un altre sistema és la impressió d'objectes per capes laminades o *Laminated Object Manufacturing* (LOM), un sistema de prototipat ràpid desenvolupat per l'empresa Helisys (actualment Cubic). En aquest sistema les capes de paper recobert amb adhesiu, plàstic o laminats metàl·lics van sent dipositats i enganxats un darrere de l'altre. Finalment les làmines són tallades per un làser tallador. Addicionalment els objectes impresos amb aquesta tècnica poden ser modificats per mecanitzat o perforació després de la impressió.

Una altra tècnica és l'aglomeració per injecció, un procés que consisteix en injectar un polímer, ceràmic o metàl·lic en estat fos en un motle tancat a pressió i fred. En aquest motle el material es solidifica, la peça final s'obté en obrir el motle i traure de la cavitat la peça modelada. Aquesta és una tècnica molt popular per a la fabricació d'articles molt diferents i la que tradicionalment sempre s'ha utilitzat en la indústria.

Un altre sistema d'impressió és el control numèric CNC (computer numerical control en anglès), fins als anys vuitanta només es van utilitzar per a fabricar objectes d'alta precisió i actualment s'han generalitzat i s'utilitzen en gairebé tots els camps de la mecànica. La tecnologia de les màquines CNC s'ha eixamplat a totes les branques de la fabricació en sèrie.

Els programes de mecanitzat funcionen a partir d'un original anomenat "programa original" (OP), creat pel programador. El programa controla els moviments relatius entre la fresa i les eines per dur a terme la mecanització de la peça final. Aquests moviments es fan en un sistema de coordenades estàndard x,y,z basat en l'estructura de la màquina. Aquests són els possibles usos de mecanitzat d'una màquina CNC gràcies a les característiques mecàniques dels seus eixos i a la possibilitat que aquests varien contínuament de velocitat:

El fresat que consisteix en el tall de material que es mecanitza amb una eina rotativa generant diversos talls en qualsevol direcció dels tres eixos

possibles en els quals es pot desplaçar la taula on va fixada la peça que es mecanitza.

El tornejat que consisteix en mecanitzar, tallar, fissurar, trapeciar, i ranurar peces de forma geomètrica per revolució.

Finalment tenim el modelat per deposició fosa o MDF (Fused Deposition modeling) és un procés de fabricació utilitzat per a la modelització de prototips i models, i és el sistema que utilitzen les impressores 3D que actualment s'han posat al mercat a preus realment assequibles a les economies modestes.

El modelatge per deposició fosa utilitza una tècnica additiva, dipositant el material en capes, per tal de conformar la peça. Un filament plàstic que inicialment s'emmagatzema en rotllos, és introduït en un extrusor. L'extrusor es troba a una temperatura més alta de la de fusió del material i pot desplaçar-se en tres eixos controlat electrònicament. L'extrusor normalment el mouen motors a passos o servomotors. La peça resultat de la impressió és construïda amb primers fils del material que solidifiquen immediatament després d'eixir de l'extrusor.

La primera patent d'aquest sistema és de 1986 per Chuck Hull -encara que la patent amb el nom oficial és de 1990 per S. Scott Crump- però quan va expirar la patent de Scott Crump en 2009, el projecte RepRap començat en 2007 per Adrian Bowyer -professor en enginyeria mecànica de la Universitat de Bath al Regne Unit- va poder eixir sota el nom de Fused Filament Fabrication o FFF (fabricació amb filament fos), un projecte molt semblant i paral·lel què està disponible sota llicència GNU General Public License, una llicència de programari lliure, que permet a altres investigadors treballar en la mateixa idea i millorar-la.

Però un altre projecte que ha abaratit costos en aquest sistema d'impressió és el projecte Arduino, basat en una placa de maquinari lliure amb un microprocessador i un entorn de desenvolupament, dissenyada per a facilitar l'ús de l'electrònica en diversos projectes. Arduino es va iniciar l'any 2005 com un projecte per a estudiants a l'Institut d'Ivrea a Itàlia. En aquest temps, els estudiants usaven ordinadors amb microprocessadors amb un preu molt car i aleshores, un dels fundadors d'Arduino, Massimo Banzi, feia classes a Ivrea. En la seua creació, hi va contribuir l'estudiant colombià Hernando Barragán, qui va desenvolupar la targeta electrònica Wiring, el llenguatge de programació i la plataforma de desenvolupament. Entre els desenvolupadors i investigadors d'Arduino trobem a l'espanyol David Cuartielles. Arduino posseeix una molt activa i diversa comunitat d'usuaris, des d'artistes que res tenen a veure amb l'electrònica, fins a enginyers que imparteixen cursos de sistemes digitals.

Respecte al flux de treball amb les impressores 3D de codi obert, podríem concretar quatre fases; el disseny cad, comprovació i reparació d'objectes, creació del Gcode i impressió. En el disseny CAD, dels programes de CAD s'obtenen els dissenys de peces que es volen imprimir. Ací ens trobem amb programes gratuïts com els d'Autodesk 123D, Sketchup o OpenSCad. Altres comercials com Solidworks, Catia o 3DStudio. Allò important del procés, ja siguin programes gratuïts o comercials, és

que tinguen la facultat d'exportar en format STL. El fet de poder imprimir una peça no depèn del programa de CAD utilitzat, només que el format siga STL i l'estructura de l'objecte -xarxa triangular poligonal- no estiga corrompuda. Respecte a la fase de comprovació i reparació d'objectes, del que es tracta és de posicionar correctament les peces per tal que aquestes no s'imprimisquen partint d'una posició errònia, reparar els STL que puguen estar danyats i si cal, reescalar les peces. Totes aquestes operacions es poden fer amb un programari específic com per exemple NetFabb. Pel que fa a la fase de creació del Gcode, es tracta d'un fitxer de text que conté tots els moviments i temperatures que ha d'executar la màquina. Aquest fitxer és el que va llegint la placa Arduino i el converteix en impulsos i consignes elèctriques per als drivers i resistències i així es va imprimint la peça desitjada. Aquestes funcions les realitzen programes com Slic3r (gratuït), un programa dedicat a regular els paràmetres d'impressió: el gruix de capa, en una peça de 10 mil·límetres d'alçada i un gruix de capa de 0.3 mm haurien unes 33 capes. Velocitat de capçal, determina la velocitat a la qual es mourà l'extrusor que fa la peça que s'està imprimint. La velocitat d'extrusió, és la quantitat de material que és empès pel extrusor per unitat de temps. Els paràmetres depenen uns dels altres i tots els paràmetres es poden guardar en configuracions que posteriorment es poden carregar de nou. Un cop disponible l'arxiu Gcode cal traslladar-lo fins a la impressora d'alguna manera. Les últimes generacions d'impressores RepRap disposen d'un lector de targetes SD incorporat. Una altra opció és carregar el fitxer des d'un programa que controle l'impressora des de l'ordinador.

Un derivat de la impressió 3D casolana és l'escanejat casolà d'objectes. En l'actualitat hi ha una sèrie de programes que permeten realitzar un escaneig domèstic d'objectes. A nivell de programari podem parlar de PhotoScan, 123D Catch, Skanect o Scenect. A nivell de maquinari tenim la càmera de fotos convencional o els sensors de moviment que últimament han proliferat per a les videoconsolles. En primer cas programes com 123D Catch o PhotoScan converteixen una sèrie de fotos en un arxiu d'un objecte tridimensional. Els programes Skanect o Scenect estan dedicats a convertir els sensors de moviment en escàners tridimensionals d'objectes i funcionen amb els sensors de moviment de la marca Asus o el sensor Kinect de Microsoft.

2.5. *Maker* a l'ensenyament

Els professors d'ensenyaments artístics i disseny, ensenyem als nostres estudiants com utilitzar les eines 3D i com crear entorns virtuals. Per altra banda ensenyem les ferramentes de modelat tradicional com quelcom completament deslligat a la tecnologia, generant un divorci entre el món de les maquetes físiques i les il·lusions òptiques d'un món virtual amb poques connexions amb la realitat dels objectes i estructures factibles en un entorn real. D'altra banda, en el disseny d'objectes moltes vegades es perd molt de temps dissenyant una forma que amb un mínim d'habilitat i poc temps pot ser generada amb fang o amb plastilina. Aquesta forma pot ser escanejada i convertida en un arxiu informàtic que després pot ser

retocat i reconvertit en forma física a través d'una impressora 3D. I respecte als anomenats renders d'interiorisme, arquitectura o disseny d'objectes per què fer un cartell sobre un objecte quan es pot imprimir, literalment, l'objecte?

El moviment Maker està transformant l'aprenentatge a escoles d'arreu del món. Per tal de contrarestar els estàndards educatius, les proves i la uniformitat, aquest nou enfocament posa l'accent en la creació i la creativitat -productes i processos nascuts de jugar, experimentar, expressar i col·laborar-, explota noves eines digitals per tal de fer, compartir i aprendre a través de l'espai i el temps, allò del *fes-t'ho tu mateix* (DIY). Als Estats Units, museus, biblioteques i directives d'escoles han dissenyat *makerspaces* físics i virtuals per a les comunitats d'acollida de companys amb suport de mentors que inverteixen en tot tipus de creació, des del disseny d'ungles amb esmalt o joies, passant per robots i ara, fins i tot currículums escolars.

La filosofia Maker està investigant la manera d'aprendre dels estudiants fora de classe, i d'aquesta manera replantejar-se com, què i com haurien d'aprendre a les escoles. La filosofia Maker ofereix un model flexible per a explorar com les escoles poden conrear la interacció entre els interessos dels estudiants, la cultura, les eines digitals i l'èxit acadèmic, en altres paraules, reconcebre escoles com a centres on es fan coses. L'aprenentatge centrat en el disseny i producció d'objectes comença amb els estudiants en lloc de amb les normes, i opera en el supòsit que tothom és un creador. L'objectiu final és que, amb les eines i els contactes adequats, els joves poden desenvolupar sistemes per a refer el nostre món en un lloc més democràtic, equitatiu i humà.

El moviment Maker reformula l'aula en un *makerspace* on els estudiants dissenyen activament productes de contingut específic, inventen processos, i presenten noves idees. Motivar l'alumne i establir connexions socials per a ajudar a desenvolupar dissenys.

Els estudiants, al igual que els *makers*, necessiten trobar llocs de desenvolupament personal en la vida real i en el web enllaçar i conèixer altres que comparteixen la mateixa afició. Ells creixen en espais que perpètuament revifem el seu desig de fer contribucions significatives cap a temes per a ells rellevants, idees, persones i interessos.

Perquè fer, produir, experimentar i dissenyar són sempre importants -de manera física i on line, dins i fora de l'aula- els recursos dels *makers* han de ser distribuïts a través dels entorns de la comunitat educativa.

III. Objectius

L'objectiu bàsic d'aquest treball ha estat l'estudi de la interacció de diferents disciplines per a la realització d'objectes de forma casolana les quals acaben convergint en una de sola.

L'estudi de la cultura *Maker* i com aquesta emfatitza l'aprenentatge a través de la pràctica en un entorn social. A més a més aquest moviment

emfatitza el treball en xarxa i l'aprenentatge compartit motivat per la diversió i l'autorealització.

Els objectius també són els de la pròpia cultura *Maker*, animar a l'experimentació amb les noves tecnologies i l'exploració d'interrelacions entre oficis i formes de treball tradicionalment separats, com ara la metal·lúrgia, la fusteria, l'escultura o la informàtica.

També el treball amb alumnes de tot allò investigat i estudiat respecte a la generació d'objectes tridimensionals. Els recursos tecnològics investigats s'han intentat utilitzar a l'aula i es sumaran a les maneres de reproduir objectes volumètrics amb tècniques i materials tradicionals -fang, plastilina, fil d'aram, poliespan, fusta, cartó, etc.-.

El material d'estudi ha de ser profitós per a facilitar l'aprenentatge del disseny d'objectes tridimensional i per a contribuir a desenvolupar la creativitat, imaginació i lectura comprensiva dels objectes tridimensionals.

IV. Material i mètode

Respecte als recursos per a fer el treball, hem fet servir diferents mètodes de recerca mitjançant Internet, biblioteques i experimentació amb materials de modelat tradicional i noves tecnologies en els processos d'impressió 3D ràpids (*Rapid prototyping*).

Pel que fa al pla de treball s'ha seguit el següent cronograma:

- a) Anàlisi bibliogràfica de fonts documentals: anàlisi i revisió de marcs teòrics, investigacions prèvies disponibles, etc.
- b) Anàlisi documental: anàlisi tant de revistes com de llibres que tracten sobre el tema (a Internet i en altres tipus de mitjans).
- c) Anàlisi de la complexitat tecnològica de la tecnologia a estudiar.
- d) Fixació de relacions entre les diverses tècniques, aplicacions i eines de desenvolupament estudiades. Relació sobre el tema entre el món professional i l'independent o aficionat.
- f) Valoració, avaluació i validació dels materials.
- g) Extracció de conclusions basades en les anteriors fases especificades.

V. Resultats

Els resultats obtinguts amb el treball a l'aula han estat desiguals. Mentre que amb el treball de tècniques de papercraft els alumnes s'han pogut recrear en el disseny d'objectes, redissenyant i reinventant noves formes i funcions, amb les tècniques de modelatge directe, posteriorment escanejades i impressió 3D d'objectes la millora en el redisseny de l'objecte no ha estat molt substancial.

Pel que fa als sistemes d'escaneig tridimensional ha donat millor resultat el programa 123D Catch per a escanejats basats en objectes de dimensió reduïda -no més de 10 cm-. Els millors resultats per a objectes grans com les estàtues fotogràfiques en un exterior, els ha donat el

programa PhotoScan. Scenect ha donat bons resultats per a escanejar interiors i Skanect per a escanejar figures a escala humana.

Respecte al procés d'avaluació en l'evolució de les destreses de modelatge tridimensional, s'ha estudiat la part integral del procés d'aprenentatge. Els alumnes han entès l'avaluació com una oportunitat per millorar els aprenentatges i no com un judici final. A més de millorar la pràctica en el procés de creació de models i prototips han inclòs l'autoavaluació i l'avaluació en els exercicis. Tot això ha significat construir instruments apropiats per a recollir informació que estiga relacionada amb els aprenentatges esperats. Ha estat necessari entendre molt bé, tant per part del professor com per part de l'alumne, quin és el veritable abast dels èxits aconseguits. S'ha treballat per revisar variades estratègies i tenir bons instruments avaluatius, fiables, validats i objectius. L'anàlisi més amunt descrit porta a remirar els processos d'avaluació i aprenentatge. Serà important mantenir allò bo i necessari, però també introduir canvis per tal d'aprofitar els avanços en el treball dels alumnes, i així poder donar resposta a les necessitats i demandes dels alumnes en cada un dels nivells educatius.

Finalment, en aquest model d'ensenyament, flexible, on tot és susceptible de ser construït i cada alumne és un desenvolupador de coses en potència, les solucions tecnològiques estudiades juntament a als processos tradicionals permetran donar resposta als reptes de l'ensenyament de l'art i el disseny en l'actualitat.

VI. Discussió i conclusions

Aquest treball es pot entendre com una reflexió sobre la integració de les arts en diferents angles, especialitats i maneres de concebre el disseny. El moviment maker igualment pot ser una manera d'integrar diferents modalitats d'art en l'educació. Aquest moviment està eixamplant-se fortament dia rere dia degut a la generació cada vegada més barata d'impressores 3D. La fabricació de prototips de baix cost ha estat fàcil darrerament gràcies a la proliferació d'aquests sistemes d'impressió. La visió del món del moviment és una visió optimista, la gent que comparteix aquesta filosofia és feliç. De fet, molts dels participants en les trobades *Maker* comenten sobre l'optimisme de la gent. És una fórmula bastant simple, basada totalment en parlar amb la gent que fa coses, en veure el que aquesta gent fa, i alimentar la diversitat d'idees que conflueixen en un espai comunitari. El moviment uneix una comunitat al voltant de la idea de trobar la manera de resoldre una sèrie de problemes. El descobriment ens manté joves perquè sempre és fresc. Com més ens submergim en una cosa que no sabíem, ja siga esbrinant-ho pel nostre compte o amb la lectura d'un article o parlant amb un amic, la vida es torna més interessant.

Seria magnífic impregnar d'aquest aire, d'aquest bon saber fer al nostre sistema educatiu, i de pas intentar transformar l'apatia de l'estudiant en alguna cosa creativa que acaba en un resultat interessant. En aquest treball s'ha intentat amb alumnes dels ensenyaments d'art i

superior de disseny però la filosofia maker és una cosa que va més enllà de la creació d'objectes i pot ser aplicat a totes les branques del saber en l'ensenyament.



VII. Bibliografia

ANDERSON, C. (2012): *Makers: The New Industrial Revolution*. Nova York: Random House.

BAK, D. (2003): *Rapid prototyping or rapid production? 3D printing processes move industry towards the latter*. En: *Assembly Automation*, Vol. 23. Massachusetts: Presse Professionnelle SARL. Pàg. 340-345.

BASSOLI, E. GATTO, A. LUCA L. GRAZIA M. (2007): *3D printing technique applied to rapid casting*. En: *Rapid Prototyping Journal*, Vol. 13. Bingley (Regne Unit): Emerald Group Publishing Limited. Pàg. 148-155.

CRONINGER, S. (2005): *Paper Crafts Magazine and Stamp It!*. Little Rock, Arkansas: Leisure Arts, Inc.

LIBOW, S. STAGER, G. (2013): *How the Maker Movement is Transforming Education*, <http://www.weareteachers.com/hot-topics/special-reports/how-the-maker-movement-is-transforming-education> (consultat el 03/08/2014)

LIPSON, H. KURMAN, M. (2013): *Fabricated: The New World of 3D Printing*. Indianapolis: John Wiley & Sons INC.

MEYER, B. (2009): *Papercraft: Design and Art with Paper*. Montrouge (França): DGV.

RATTO, M. JALBERT, K. WYLIE, S. (2014): *Critical Making as Research Program: introduction to the forum on Critical Making*. En: *Critical Making, The Information Society*. Vol 30. Toronto: Universitat de Toronto. Pàg. 85-95.

SCHULMAN, K. (2013): *White House Hangout: The Maker Movement*, <http://www.whitehouse.gov/blog/2013/03/27/white-house-hangout-maker-movement> (consultat el 28/08/2014)

SNYDER, I. (2004): *Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la era de la Electrónica*. Màlaga: Aljibe.

TANENBAUM, J. WILLIAMS, A. DESJARDINS, A. (2013): *Democratizing technology: pleasure, utility and expressiveness in DIY and maker practice*. En: *CHI'13 Conference*. Nova York: ACM. Pàg. 2603-2612

De carcajadas escapistas.
Análisis de la secuencia de apertura de *Paranoia Agent*

Antonio Loriguillo López
al106204@uji.es
loriguillolopez@gmail.com

I. Resumen

644



La conocida como nueva era dorada de la televisión ha descubierto las posibilidades creativas de las secuencias de apertura de las series dramáticas. La fascinación que despiertan estas *opening sequences* se puede atribuir tanto a una estilización refinada del imaginario digital desarrollado en el serial contemporáneo como a, en muchos casos, su papel sintético con respecto al argumento y al tema que desarrollan. En este artículo se propone como objeto de análisis la partícula de apertura del anime *Paranoia Agent* (*Mōsō Dairinin*, S. Kon, Madhouse, 2004). Mediante un desglose en forma de *découpage* se irán desgranando los diferentes recursos expresivos del montaje, aludiendo muy especialmente a conceptos como la escalaridad o la *Average Shot Length* (ASL), propios del software de análisis *Cinematics* que se emplea como complemento a una metodología de análisis textual. De esta manera, se observa que en esta pieza, de apenas minuto y medio, se introduce discursiva y expresivamente la poética delirante del relato, la primera incursión del venerado director de animación japonés Kon Satoshi en el flujo televisivo comercial.

Palabras clave: animación japonesa, anime, secuencias de apertura, series de televisión, *Cinematics*, Satoshi Kon, montaje.

II. Introducción

En la nueva edad dorada de la televisión las series de ficción han alcanzado nuevos hitos de difusión otrora impensables para la pequeña pantalla. La popularidad adquirida por estos seriales los ha convertido en objetos de estudio prioritarios para diversos campos de la comunicación, desde los estudios de audiencias o de la economía del sector a aspectos estrictamente narrativos. En este último campo destaca la original propuesta de Iván Bort Gual, que en su tesis doctoral (2012) acota el estudio de las secuencias de apertura y cierre de las series dramáticas norteamericanas, indiscutiblemente las más populares de esta era. Para el autor, estas «partículas narrativas [...] adquieren valor analítico independiente y estratégico, siendo de hecho el epítome de las características formales y de contenido del texto en el que se introducen» (Bort Gual, 2012: 36). De esta manera, la síntesis de la poética de la serie recae especialmente en los *opening*, aquella «partícula extradiegética estructural de una serie de televisión que [...] en su representación establece diálogos a distintos niveles con el discurso estético y temático de la serie» (Bort Gual, 2012: 467). Su naturaleza, «entre la cabecera televisiva y la secuencia de títulos de crédito cinematográficos, y formalmente [...] entre el videoclip y el *collage*», convierte estas secuencias en objetos de estudio complejos por sus múltiples influencias y por constituir verdaderos espacios de expansión narrativa de las ficciones a las que preceden.

En este artículo se analiza la secuencia de apertura del anime *Paranoia Agent* (*Mōsō Dairinin*, S. Kon, Madhouse, 2004), la única incursión televisiva del reverenciado director Satoshi Kon. En esta apertura de apenas minuto y medio de duración se introduce discursiva y expresivamente la poética delirante del relato, cuyos rasgos están estrechamente emparentados con el discurso de Kon acerca del Japón contemporáneo.

En el *opening* se muestran a todos los personajes importantes de la serie riendo en diferentes situaciones límite. Concretamente, se centra en los personajes relacionados con el caso del Chico del bate (*Shōnen Bat*), el misterioso agresor que desencadena el argumento de la serie. La secuencia comienza con el espectacular coro de voces del *opening theme*, *Yume no Shima Shinen Kōen* ("Parque de la Obsesión en la Isla de los Sueños") del músico Susumu Hirasawa, habitual colaborador de Kon. Le sigue un plano en ligero contrapicado de un cielo con nubes blancas y se produce un travelling hacia atrás, al principio ligero y que se acelera vertiginosamente al entrar en cuadro la primera víctima y personaje capital en el argumento de la serie: la diseñadora Tsukiko Sagi riendo a cámara con sus zapatos en las manos. Mientras el travelling continúa alejándose, se produce una superposición del plano medio de la propia Sagi en ese mismo momento que se acaba desvaneciendo cuando el travelling se detiene, poniendo en conocimiento del espectador de la situación límite en la que está el personaje: de pie en la cornisa de un rascacielos. La situación se torna más peligrosa cuando el cielo se oscurece y comienza a llover torrencialmente, lo que acaba sirviendo de transición para enlazar con el siguiente plano.

En el segundo plano, y en los siguientes se sigue el mismo patrón establecido en el primero: a través de un rápido travelling hacia atrás se sitúa a los personajes en un entorno inseguro, algo que no parece preocuparles ya que todos ríen a cámara, un detalle resaltado por esa corta superposición del plano medio de sus bustos que acaba desapareciendo cuando el travelling se detiene. Así se suceden el resto de víctimas del Chico del bate: los escolares Shōgo Ushiyama, Yūichi Taira e Taeko Hirukawa; el ayudante de detective Mitsuhiro Maniwa, el periodista Akio Kawazu, la profesora Harumi Chōno y a su alter ego, la prostituta Maria; la ama de casa Misae Ikari y su marido, el detective jefe Keiichi Ikari; el policía Masami Hirukawa y la Anciana misteriosa. Mención especial merece la aparición del *main title shot* de la serie, ese «plano de la película en el que aparece el título completo de la misma y a efectos de su uso suele convertirse en un elemento estático capaz de etiquetar a la película de la misma forma que su cartel o su carátula» (Bort Gual, 2012: 508). Los planos previos ubican a los diversos personajes despojados de su contexto anterior y ubicados en un paso de cebrada de una bulliciosa avenida de una ciudad. Este escenario parece tener meramente un papel de fondo, ya que pese a que los edificios y los árboles los anclan al mismo espacio, ya sea nocturno o diurno, tan sólo estelas permiten intuir el paso continuo de aglomeraciones de personas y coches. Los personajes aparecen aisladamente en este escenario, siempre con la misma actitud ya

mostrada: la risa incontrolable. Después de este parpadeo rítmico de personajes, con la aparición progresiva de los caracteres del *main title shot* (妄想代理人), todos empiezan a acumularse, prácticamente fotograma a fotograma, en el centro del paso de cebra, riendo a cámara, momento en que el título queda completo.

Por último, el Chico del bate se presenta patinando en un no espacio-lugar con el bate en ristre mientras se reproducen en orden de aparición las sobreimpresiones (travelling hacia atrás incluido) de las siete víctimas riendo, que se desvanecen como en los planos anteriores. Finalmente, la figura del Chico del bate se acerca y lanza su ataque. En el penúltimo plano, se introduce al Anciano misterioso, vestido con smoking y riendo sobre la superficie lunar con la tierra de fondo. En la superficie de la tierra se aprecian algunas explosiones consecutivas, probablemente relativas a explosiones nucleares.

III. Objetivos

Los objetivos de esta investigación son dos. El primero de ellos es comprobar cómo la secuencia de apertura de *Paranoia Agent* recopila y anticipa las urgencias de las que habla el discurso del serial, a su vez plenamente imbuido en las preocupaciones estéticas presentes en la filmografía de Satoshi Kon. El segundo es la comprobación de que la naturaleza del producto (*opening* de serie de animación japonesa para televisión) ha sido un factor importante a tener en cuenta en la planificación de la secuencia, marcada por un estilo de videoclip y por la celeridad del montaje al ser partícipe del flujo televisivo.

IV. Material y método

El objeto de análisis es la partícula de apertura de *Paranoia Agent*. La ubicación del *opening* es siempre la misma: antes del comienzo de cada uno de los trece episodios. El fragmento ha sido extraído del DVD (PAL) de la edición británica (región 2) distribuido por Geneon (2005).

Son dos los frentes metodológicos desde los que enfocar el análisis que ocupa este artículo. El principal es el análisis textual de la secuencia, *découpage* mediante, que permite recapitular los recursos expresivos que contribuyen a la formación del discurso.

También se emplea en esta ocasión el software de análisis *Cinematics* debido a su aplicación a la hora de analizar recursos de montaje, en especial la *Average Shot Length* (ASL), la duración media de los planos de la secuencia. Uno de los habituales peros que se ponen a los estudios de textos audiovisuales (y a buena parte de los humanistas) es la escasa presencia del método científico. Y es que, la subjetividad de aquello resistente a ser medido y clasificado impide obtener certezas

cuantificables. Sin embargo, se observa que sí que se ha producido una codificación de algunos componentes de la imagen registrada (escalaridad de los planos, movimientos de cámara, parámetros fotográficos, banda sonora, etc.), susceptibles a ser expresados mediante variables numéricas al aludir a la vertiente más técnica de los procesos de producción y postproducción. De esta manera se percibe la existencia un espacio para el análisis cuantitativo en los estudios audiovisuales apoyados en una serie de herramientas que, más allá de servir para las vertientes socio-económicas del sector, pueden aportar pruebas sólidas para hablar de la construcción de un determinado estilo filmico. Una de las variables cuantificables que goza de más popularidad entre especialistas en análisis audiovisual es la denominada *Average Shot Length (ASL)*, la duración media de los planos de una pieza audiovisual. La ASL pone de manifiesto aquello que el cine clásico más celosamente ha intentado velar al espectador: la fragmentación inherente al lenguaje filmico. Su estudio permite arrojar algo de luz sobre las parcelas más oscuras de la industria —como el rescate de la figura del montador que realizan Alcover y Tomás (2013)— y sobre conceptos en apariencia tan abstractos como el de ritmo o velocidad narrativa asociados a un estilo particular: «At least, knowing quantitative characteristics of shot length can help us to understand shot length style, namely, the manner in which the shot length is chosen by a filmmaker or filmmakers» (Kohara y Niimi, 2013: 165). Las particularidades de las producciones de animación añaden otra interesante capa de complejidad al asunto ya que lo que va a formar parte del significativo se planifica al detalle mediante storyboards que, a diferencia del cine de imagen real, suelen ajustarse con precisión quirúrgica a los tiempos marcados por el director, que por ello ejerce un control aún mayor sobre la duración de los planos:

In the Japanese animation industry, it is usually the director who draws the story-board of a feature film [...] A typical storyboard contains sketches, dialogues, sound items and director's instructions for every shot. And importantly, on a storyboard, every shot length is designated; for example, a director writes '1 + 12' (1 second and 12 frames) alongside the sketch of the shot. Hence a director has the opportunity to control shot length through storyboarding. (Kohara y Niimi, 2013: 176)

Por todo esto, se considera que un valor como la ASL resulta especialmente útil para discernir, todo lo objetivamente posible, si Kon ha acelerado a su ritmo narrativo cinematográfico al enfrentarse a su primera incursión en el flujo televisivo, un contexto en el que se es manifiestamente más proclive al corte rápido en pos de su naturaleza eminentemente comercial.

V. Resultados

648



Se ha empleado *Cinematics*, con el modo de análisis simple, para observar de manera objetiva el ritmo de la pieza. Las estadísticas obtenidas se pueden sintetizar en la distribución gráfica que la propia página nos remite al completar el análisis (Figura 1).

Figura 1. Gráfica resultante del análisis del *opening* de *Paranoia Agent* en *Cinematics*.



Los planos detectados son treinta y nueve y el *opening* tiene una duración de 1:25.23. El indicador *ASL* (*Average Shot Length*) es de 2,1 segundos por plano, lo que permite confirmar que el ritmo de la secuencia es rápido. La línea roja de la gráfica obtenida en *Cinematics* ayuda a trazar las tendencias rítmicas de las creadas mediante el montaje. Al largo plano inicial de más de diez segundos le siguen seis planos de alrededor de cuatro segundos cada uno. Seguidamente un plano de casi tres segundos introduce en el espacio del paso de cebra y su montaje acelerado: en apenas diecisiete segundos hay veinticuatro planos. Tras esto, se vuelve a los planos introductorias de personajes, con una duración comprendida de entre cuatro y ocho segundos cada uno, a excepción del rápido ataque con el bate. El ritmo general es por tanto oscilante, siendo ascendente hasta los cincuenta segundos, momento en el que vuelve a pausarse, sin volver a los valores anteriores, hasta la conclusión.

En estas tablas se establece una comparativa de la *ASL* del *opening* con otras variables. Respecto a la propia serie, que ronda una *ASL* de cuatro segundos por plano como promedio, el *opening* es prácticamente el doble de veloz (figura 2). En los análisis aplicados no se ha contado ni el pase del *opening* ni del *ending*, únicamente el contenido de cada capítulo, rótulos de entreacto (dos planos) incluidos.

Figura 2. Tabla de las ASL de los episodios, *opening* y *ending* de *Paranoia Agent*

Título del episodio	ASL	Duración
<i>Opening</i>	2,1	1:21.5
#1.01 - <i>Shounen Batto sanjou</i>	4,2	21:0.2
#1.02 - <i>Kin no Kutsu</i>	4,4	21:1.1
#1.03 - <i>Double Lips</i>	4,6	20:54.1
#1.04 - <i>Otokomichi</i>	3,8	21:0.9
#1.05 - <i>Seisenshi</i>	3,8	20:52.2
#1.06 - <i>Chokugeki no fuan</i>	3,8	20:47.2
#1.07 - <i>MHz</i>	3,7	20:47.1
#1.08 - <i>Akarui kazokukeikaku</i>	4,9	20:53.8
#1.09 - <i>ETC</i>	3,7	20:47.9
#1.10 - <i>Madori Madoromi</i>	3,9	20:53.3
#1.11 - <i>Shinnyu kinshi</i>	4,4	20:53.3
#1.12 - <i>Radar Man</i>	4	20:57.3
#1.13 - <i>Saishukai</i>	3,8	20:59.5
<i>Ending</i>	8,3	1:23.2

Dentro de la filmografía de Kon Satoshi, *Paranoia Agent* presenta la más baja ASL de todas sus obras (figura 3), algo que se puede entender en el contexto al ser la única producción televisiva. Cabe apuntar que no se ha tenido en cuenta el *roll* final de créditos en nuestros análisis de las películas de Kon. Pese a contar con los montadores con los que trabajó en *Tokyo Godfathers* (el omnipresente montador de anime Takeshi Seyama repitió en *Paprika*), los ritmos televisivos son los que dictan el compás de *Paranoia Agent* hasta reducirlos a una ASL de 4,1. Sin embargo, se puede decir que la obra de Kon es de ritmo rápido, una tendencia constante dentro de la animación comercial.

Figura 3. Tabla con las ASL de las obras dirigidas por Satoshi Kon

Año	Título	ASL	Duración
1998	<i>Perfect Blue</i>	4,6	74:20.3
2001	<i>Millenium Actress</i>	4,9	81:59.3
2003	<i>Tokyo Godfathers</i>	6,1	85:0.3
2004	<i>Paranoia Agent</i> (promedio)	4,1	20:53.3
2006	<i>Paprika</i>	5	85:0.1

El indicador ASL de nuestra pieza se mueve por los parámetros de veloz espectacularidad del *opening* de anime contemporáneo, aquí fruto de la similitud de los formatos y tiempos televisivos.

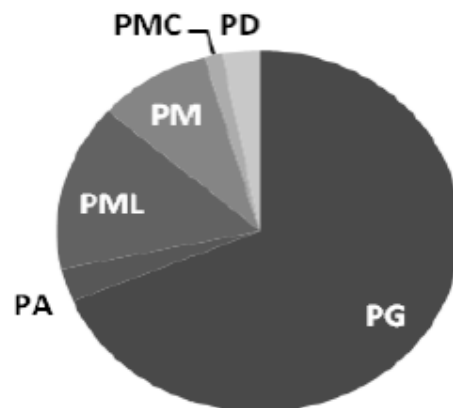
Se puede hablar de diferentes recursos de montaje de los que se sirve el *opening* de *Paranoia Agent*. Dos fundidos encadenados, de apenas unos fotogramas, se emplean como transición entre los planos. Este procedimiento, en conjunción con las sobrepresiones en plano medio de

los personajes introducidos, consigue resaltar el extrañamiento provocado por los movimientos de cámara y por la inquietante risa a cámara en entornos desoladores ampliada por la sobreimpresión. Los fundidos encadenados se emplean profusamente en la serie, con diversos ejemplos de ello a lo largo de todos los capítulos. El recurso más empleado es el del corte directo, al servicio de la presentación del reparto de una serie coral y que ayuda a pasar de manera veloz y violenta de situación a situación con tiempo para observar la repetición de constantes y para constatar las diferencias espaciales entre un plano y su inmediato predecesor. Cabe destacar el empleo del corte directo en la secuencia del paso de cebra, en la que mediante este recurso se pasa de la noche al día y se juega tanto con la percusión musical como compositivamente con la ubicación de los personajes en el espacio, para al final reunirlos fotograma a fotograma bajo el título de la serie. Tanto el fundido de negro inicial como el fundido a negro final ralentizan la representación y marcan una elipsis narrativa, siendo el fundido final especialmente inquietante en combinación con el rostro en sombra carcajeante del Chico del bate.

Respecto a la contabilización y clasificación de planos, decir que la continua variación de la escalaridad dentro de un mismo plano ha forzado a tener en cuenta en el recuento y clasificación hasta sesenta y siete capturas. Teniendolo en cuenta, se obtienen los siguientes resultados:

Figura 4. Tabla resumen de la escalaridad de los planos del *opening* de *Paranoia Agent* y gráfico resultante de la tabla

Tipo de plano	Cantidad
PG	46
PA	2
PML	10
PM	6
PMC	1
PD	3



La dominancia de los planos generales de gran escala es rotunda, algo que en el *opening* no se aprecia tan claramente gracias a las sobreimpresiones de los planos medios de los personajes. Los planos medios o medio-largos se utilizan en los primeros compases del travelling introductorio de personajes y en dos ocasiones aisladas durante la secuencia del paso de cebra: para introducir a la Anciana Misteriosa y al Anciano Misterioso (que disfruta más tarde de un breve plano medio corto en la misma ubicación). Los planos detalles corresponden a las

transiciones, a modo de cortinilla entre planos. En cuanto al número y tipología de movimientos de cámara destaca únicamente el rápido travelling hacia atrás de la presentación de los personajes. Este movimiento viene tanto a provocar un efecto de vertiginosa inestabilidad, como a resaltar mediante el paso de lo general a lo particular la pequeñez de los personajes frente a la inmensidad de los espacios en los que se encuentran, unos espacios donde fuerzas amenazantes, ya sean naturales o humanas, acechan.

Respecto a la relación con el espacio y tiempo, la secuencia parece presentar un espacio real, principalmente localizaciones japonesas (presumiblemente en Musashino (Tokio), donde la serie se desarrolla). Sin embargo, la imposible vista desde la Luna lleva a pensar a una mezcla de espacios imaginarios verosímiles con reales, tal y como ocurre en la serie y en buena parte de la obra de Kon. En relación con el tiempo, éste parece ser fantástico, con continuas elipsis entre cada uno de los planos que llevan a enlazar cierta continuidad semántica entre planos: lluvia torrencial, inundación, masa de agua, o nube de hongo, explosiones nucleares en la atmósfera terrestre. Los *raccords* están relajados, pero se mantienen en los momentos en los que más perceptibles son: las sobreimpresiones en plano medio de los personajes están sincronizadas con su referente en la carcajada. La focalización es fílmica externa: el no saber lo que hace reír a los personajes en su situación es un elemento que perturba al lector. La ocularización y auricularización del *opening* son omniscientes.

Mención especial tiene el *opening theme*, *Yume no Shima Shinen Kōen*, parte de la banda sonora que compuso Susumu Hirasawa (que también colaboró como compositor en *Millenium Actress* y *Paprika*) *ex profeso* para *Paranoia Agent*. Se trata del único componente de la banda sonora de la secuencia (sonido *off*, extradiegético). Su inclusión se puede interpretar como una marca enunciativa del generalmente oculto meganarrador (extradiegético y heterodiegético), puesto que la letra trata de primera mano la paranoia japonesa con la bomba. En los versos que aparecen en el *opening* hay numerosas referencias a la II Guerra Mundial y al propio contexto socio-geográfico japonés, como alusiones a complejos de apartamentos o a tsunamis.

VI. Discusión y conclusiones

El *opening* de *Paranoia Agent* habla, al igual que la serie, de la liberación de responsabilidad que suponen las desgracias y las injusticias para los individuos habitantes de la sociedad japonesa contemporánea. El argumento de la serie gira en torno a una serie de personajes ahogados por su situación personal: la exitosa diseñadora Sagi no llega a la fecha de entrega por la falta de inspiración, Kawazu está asediado por las deudas, Chōno se va a casar sin que su futuro marido conozca su doble de personalidad, Taira se ve marginado por su entorno por su parecido con El Chico del bate, y Hirukawa huye de casa al enterarse que el padre al que admiraba la espía mientras se cambia con una webcam. Las tensiones

provocadas por la presión de sus respectivas situaciones se van tornando insoportables para las víctimas hasta que, en el clímax de su desesperación, son atacadas por El Chico del bate. El ataque, un golpe de bate en la cabeza, supone una válvula de escape para los problemas que acuciaban a sus víctimas: Sagi consigue la baja y la compasión del público por el ataque, el pretendiente de Chōno acelera los preparativos de la boda, Taira queda descartado como posible agresor y Hirukawa queda amnésica. De esta manera, la intervención *deus ex machina* del Chico del bate supone un alivio de las preocupaciones que agobiaban a los personajes. El alivio vendría dado por el cese temporal de las presiones a las que se enfrentan los habitantes de Japón por conciliar el equilibrio entre sus deseos y sus obligaciones. Es en este contexto en el que Kon exhibe «a strong social/sociocultural consciousness» (Napier, 2006: 24) mediante una visión crítica con la sociedad japonesa contemporánea. Pinceladas críticas que son perceptibles en su filmografía —en especial en *Perfect Blue*— pero que son desarrolladas con mayor extensión en *Paranoia Agent* aprovechando las virtudes de la serialidad episódica del formato. Como apunta Perkins,

«*Paranoia Agent* is Kon's most obvious attempt to put Japanese society on the psychologist's couch. [...] Each of the stories deals with a particular national point of concern: youth violence, bullying, child molestation, online suicide groups and issues of gender roles» (Perkins, 2012: 126).

Mediante la ubicación de personajes acuciados por la ansiedad en el contexto asfixiante de una de las grandes urbes de la actualidad, Kon «plantea la pérdida de la identidad a través de la cotidianeidad de sus personajes» (Montero Plata, 2007: 46), que, a su vez «se presentan como unos *otakus* extremos, víctimas de un consumismo desenfrenado y casi inconsciente» (Lozano Delmar y Hernández-Santaolalla, 2012: 185). Y es que, tanto en los trece episodios de la serie como en su *opening* (el vuelo de Maniwa, la nube hongo tras el inspector Ikari), se observa una clara alusión a una realidad histórica que se adscribe especialmente al contexto japonés: los omnipresentes bombardeos de Hiroshima y Nagasaki en agosto de 1945¹. Como apunta Brenner (2007:145):

«The almost subliminal appearances of nuclear imagery—an explosion will form the distinctive mushroom cloud of a nuclear detonation, although the pointed image is neither noted nor explained in the context of the story—is an oblique reminder of World War II».

Sus consecuencias vienen a ser los temas importantes de la serie —el culto al victimismo, el escapismo hacia lo *kawaii*— que se añade a otros que podríamos considerar universales —la envidia, la competitividad en la carrera laboral, las relaciones personales en la era de la explosión tecnológica—. En el último capítulo, tras observar a lo largo de serie la transformación de El Chico del bate en un ente destructor, mitad temido y

¹ Es especialmente llamativa la profusión de obras animadas alrededor de robots gigantes de combate (género denominado *mecha*) que emplean todo tipo de arsenal destructivo de similar efecto (nube de hongo) pero siempre de nombre distinto. No parece casual que la traducción en inglés de El Chico del Bate sea *Lil' Slugger*, una voz contraída similar al nombre de la bomba que EEUU dejó caer primero sobre Hiroshima, *Little Boy*.

mitad deseado por las masas, observamos la rutina de una vida de posguerra: reconstrucción y cambio de roles en la sociedad reflejados en el cambio de roles de los personajes —Sagi es ahora una estudiante de secundaria, el detective jefe Ikari es un guardia jurado y el detective ayudante Maniwa es ahora el Anciano Misterioso al que no le cuadra la infinita ecuación—. Se trata de una muestra más de que «narratives based on issues of identity are particularly prominent in anime» (Ruddell, 2007: 22). Y es que el cine de Kon son la prueba fehaciente de las capacidades de la animación japonesa para trascender el prejuicio infantiloides con la que generalmente se relaciona. En palabras de Ortabasi, «anime is no subcultural medium, subordinate to film, but is rather the rightful heir to that tradition of recording and (re)creating cultural and national history» (2008: 292). Es en esas posibilidades que ofrece la libertad creativa de la animación en las que Kon encuentra especial acomodo ya que «in its fusion of dream and waking life, real and unreal, it is prime Kon material» (Mes, 2007:46). Como resumen Mishra y Mishra, «Kon's cinematic space and his artistry are limitless due to dimensions provided by animation» (2014: 300).

Se debe considerar también el contexto de producción de *Paranoia Agent* para evaluar el tipo de montaje del *opening* y si cumple con la premisa inicial y la intencionalidad de sus autores. La intención fue la de crear una partícula de apertura que derrochara vigor y que despertara a la audiencia. Y no únicamente de despertarla de su letargo anímico y guiarla a una vida más consciente, sino de sacarlos del sueño que pudiera rondar a los telespectadores del canal de pago WOWOW alrededor de la medianoche desde febrero a mayo de 2004, la fecha de emisión de *Paranoia Agent*. Así pues, el *opening* está planificado para ser un despertador, por lo que el papel del *opening theme* es crucial. Es el tono animado y vitalista, con gorgoritos vocales, sintetizadores remezclados, la voz del propio Hirasawa, y sobre todo, la base rítmica que marca el compás de las imágenes lo que garantiza que la audiencia se vea atraída por semejante derroche de vitalidad trasnochado. Aquí más que nunca se observa la conjunción de toda una serie de rasgos de la narrativa audiovisual contemporánea que impregnan el fragmento:

«la ralentización de la acción para así mostrar *dilatadamente* un suceso espectacular, la fragmentación del espacio mediante un montaje sincopado, la utilización de violentas elipsis temporales —con frecuencia, más que para producir un relato ágil y fluido, para provocar un *impacto sensorial* en el espectador, recursos propios del discurso publicitario» (Company y Marzal, 1999: 54)

Ahora bien, una vez cumplido su cometido, se observa cómo el *opening* introduce narrativa y expresivamente su serie, desde la planificación a la letra de la canción. No hay que olvidar que en las series de ficción, y en especial en las partículas de apertura como las de los anime japoneses (siempre cercana a los noventa segundos), los tiempos televisivos obligan a una concreción y síntesis que marcan inevitablemente la narrativa a emplear. Las características de la pieza se podrían resumir en

la discontinuidad de la articulación de los planos, la aleatoria ensambladura entre ellos, el eco y un procedimiento estético alejado del desglose y el injerto. Por todo esto la pieza se sirve de un montaje de correspondencias, con un ligero toque narrativo por la aparente continuidad de la que antes se ha hablado, para sugerir eficazmente las emociones que vendrán.

VII. Bibliografía

BORT GUAL, I. (2012): *Nuevos paradigmas en los telones del relato audiovisual contemporáneo: partículas narrativas de apertura y cierre en las series de televisión dramáticas norteamericanas*. Tesis doctoral. Castellón: Universitat Jaume I.

BRENNER, R. E. (2007): *Understanding Manga and Anime*. Westport (Connecticut): Libraries Unlimited.

COMPANY, V. y J. MARZAL (1999): *La mirada cautiva: formas de ver en el cine contemporáneo*. Valencia: Generalitat Valenciana.

KOHARA, I. y R. NIIMI (2013): «The Shot Length Styles of Miyazaki, Oshii, and Hosoda: A Quantitative Analysis», *Animation: An Interdisciplinary Journal*, 8, Londres: SAGE.

LOZANO DELMAR, J. y V. HERNÁNDEZ-SANTAOLALLA (2012): «*Paranoia Agent: una crítica al consumismo y otras patologías del siglo XXI*», en LÓPEZ, F. J. *Satoshi Kon: superando los límites de la realidad*. Palma de Mallorca: Asociación cultural del cómic japonés.

ORBATASI, M. (2008): «National history as otaku fantasy: Satoshi Kon's *Millenium Actress*» en MACWILLIAMS, M. W. (ed.) *Japanese Visual Culture: Explorations in the World of Manga and Anime*. Nueva York: M.E. Sharpe Inc.

MISHRA, M y M. MISHRA (2014): «Animated Worlds of Magical Realism- An Exploration of Satoshi Kon's *Millenium Actress* and *Paprika*». *Animation: An Interdisciplinary Journal*, 9 (2), Londres: SAGE.

MONTERO PLATA, L. (2007): «La disolución de las fronteras de la realidad. El cine de Satoshi Kon». *Secuencias: revista de Historia del Cine*, 35, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

NAPIER, S. (2006): «"Excuse me, who are you?" Performance, the gaze ad the female in the Works of Kon Satoshi», en BROWN, S. T. (ed.) *Cinema Anime: Critical Engagements with Japanese Animation*, EE.UU.: Palgrave Macmillan

PERKINS, C. (2012): «Flatness, depthness and Kon Satoshi's ethics». *Journal of Japanese and Korean Cinema*, 4 (2), Londres: Taylor & Francis.

RUDELL, C. (2007): «Breaking Boundaries: The Representation of Split Identity in Anime». *Animation Studies*, 2, Valencia (CA): Society of Animation Studies.

RUBIO ALCOVER, A. y A. TOMÁS SAMIT. (2013): «Tres neoclasicismos. Explorando las posibilidades de una Average Shot Length comparativa a través de Clint Eastwood, Brian De Palma y Woody Allen», *ICONO14*, 11 (1), Asociación científica ICONO14, Madrid.

Ennoblecimiento y degradación de los mitos en la poesía de Francisco de Quevedo

Vicente José Nebot Nebot
al054779@alumail.uji.es

I. Resumen

658

La herencia clásica es un factor de primer orden en la literatura europea del siglo XVII y, particularmente, en el Siglo de Oro español. En el presente trabajo expondremos cómo operan los mitos greco-latinos en la obra poética de Francisco de Quevedo.

Los variados estímulos filosófico, amoroso o satírico-burlesco de la lírica quevedesca determinan el tratamiento distinto de los personajes mitológicos. Desde el ennoblecimiento o la desmitificación de sus historias, el escritor barroco traza unas correspondencias culturales entre el motivo clásico y el asunto de sus textos. Los poemas mitológicos muestran un amplio abanico de las pasiones humanas presentadas bajo el original estilo del autor y según sus distintos impulsos creativos: las preocupaciones morales, el desengaño existencial, la sensibilidad amorosa, la parodia o la crítica mordaz de la realidad de su tiempo.

Palabras clave: Francisco de Quevedo, mitología clásica, poesía barroca, Siglo de Oro



II. Introducción

La obra poética de Francisco de Quevedo ofrece una gran riqueza y variedad y manifiesta de forma extraordinaria el espíritu del Barroco español. Nuestro estudio centrará su atención en la presencia de los mitos greco-latinos en la poesía quevediana. El análisis de algunos poemas manifiesta la importancia de la tradición clásica, determinante para la comprensión de los mismos. La originalidad del autor en la utilización de la mitología en todas sus facetas líricas muestra un gran dominio de los recursos expresivos. La representación mítica de las fábulas clásicas proporciona a Quevedo una amplia galería de personajes que sirven de perfecto correlato a su ingenio creativo. Si en los poemas graves el ennoblecimiento de los mitos corresponde al impulso existencial y desengañado, a la preocupación moral o ascética o a la intensa pasión amorosa, su degradación se adscribe a los celeberrimos poemas satírico-burlescos.

III. Ennoblecimiento de los mitos

En los poemas morales de Quevedo la referencia a los mitos clásicos encierra una exposición ejemplarizante, pues la crítica a los vicios o actitudes humanas son puestos de manifiesto mediante la lección o erudición mitológica. El dios por excelencia del panteón romano, Júpiter, asimilado al Zeus griego, divinidad olímpica que mantiene el orden y la justicia en el mundo y protagonista de célebres metamorfosis, ha circulado recurrentemente la literatura y el arte desde los poemas homéricos. La alusión quevediana al dios en el soneto "Advierte el llanto fingido y el

verdadero con el afecto de la codicia” se proyecta, por un lado, desde las citadas metamorfosis, las referentes a los raptos de Europa, bajo la forma de un toro, Leda, bajo la forma de un cisne, y Dánae, bajo la de una lluvia de oro -alusión efectiva en este preciso tratamiento temático-, y por otro, desde el apelativo *el Tonante*, por los rayos que solía lanzar a sus enemigos. El rayo, reiterado atributo literario de Júpiter, serviría a Quevedo para cerrar la famosa “Epístola satírica y censoria contra las costumbres presentes de los castellanos”, en su significación de autoridad política: “y os verá el Cielo administrar su rayo”. Con su sentido moralizador, en el soneto “Advierte el llanto...” se transmite la idea de que la herencia otorga contento y las lágrimas vertidas por el difunto son “alquiladas”. Así, los codiciosos son capaces de fundir la estatua del más poderoso de los dioses, reduciéndolo a la figura de un cisne o un toro, animales alusivos a Júpiter en sus raptos a Leda y Europa respectivamente.

Estas metamorfosis del dios son tema recurrente en la poesía del Siglo de Oro: poemas enteros, como el soneto de Lope de Vega “De Europa y Júpiter” (*Rimas*), o alusiones como la de Góngora al inicio de sus *Soledades* para referirse a la constelación de Tauro: “Era del año la estación florida / en que el mentido robador de Europa / (media luna las armas de su frente...”, o simplemente para aludir al toro, como Lupericio L. de Argensola: “el animal que a Europa fue tan caro”.

La huella clásica del soneto de Quevedo “Advierte el llanto...” puede hallarse, asimismo, en Juvenal: “*Ploratur lacrymis amissa pecunia veris*”, el dinero perdido se llora con lágrimas verdaderas, y, en cuanto a aprovechar el oro de las estatuas: “*Qui radat inaurati fémur Herculis...*”, hay profanador mezquino quien desuella el dorado del muslo de Hércules o de la propia cara de Neptuno.

Los poemas amorosos de Quevedo ocupan también un lugar excelso en la historia de la literatura española, donde los tópicos de la tradición petrarquesca y renacentista se transforman según la gran originalidad de la lengua poética del autor barroco. Destaca en este conjunto de lírica amorosa la serie de poemas dedicados a Lisi, (también Lisis o Lísida): *Canta sola a Lisi*, en los que mejor puede observarse la afirmación del propio poeta: “No sé lo que digo, aunque siento lo que quiero decir; porque jamás blasoné del amor con la lengua que no tuviese muy lastimado lo interior del ánimo” (1999: XVIII).

El soneto “Afectos varios de su corazón fluctuando en las ondas de los cabellos de Lisi” está fuertemente construido a partir de personajes mitológicos. La pasión amorosa se identifica con Leandro, Ícaro, Fénix, Midas y Tántalo. La cultura clásica es así un medio expresivo destinado a asociarse con la experiencia vital del yo poético, con todos los artificios del lenguaje que el poeta barroco tan magistralmente sabe esgrimir:

Nótese la cultura, como se decía entonces, del poema, que parte de una nimiedad: Lisis suelta su cabello rubio y todo el soneto, lleno de conceptos, mitología, metáforas bien conocidas, gira alrededor de los efectos que causa en el poeta. González de Salas [amigo y editor de la obra poética de Quevedo] tuvo que explicar que Leandro, como Ícaro y después Fénix, Midas y Tántalo son simplemente el corazón del poeta. Quevedo ha partido de un tópico bien

conocido, el cabello rubio es oro, se convierte en oro, pero al desenlazarlo empieza el juego conceptista de ver sus ondas como una borrasca donde va a perecer ahogado como Leandro, consumido por el fuego del sol como ícaro, o como el castigo de Midas, que convertía en oro todo lo que tocaba, o el conocido suplicio de Tántalo, aquí en fugitiva fuente de oro.” (Blecua, 1999: XXIII).

Todos los referentes clásicos citados por Quevedo eran conocidos en la literatura española y europea de su tiempo. Destaca en este soneto la originalidad de encadenar exuberantes imágenes mitológicas hasta el último verso, donde los personajes nombrados son aposiciones del corazón del poeta y cuyas particulares connotaciones metafóricas trasladan la pasión amorosa no correspondida. La dorada pintura del cuadro poético, simbolizada en los inalcanzables blondos cabellos de la amada, se expande en cada una de las asociaciones de estos mitos como mórbido e imposible deseo amoroso.

En otro soneto del ciclo *Canta sola a Lisi*, “Amor constante más allá de la muerte”, Quevedo escribió uno de sus poemas más famosos. Pablo Neruda afirma que “este soneto es la única flecha, el único taladro que hasta hoy ha horadado la muerte” (1955: 17). El petrarquismo, tan imperante en la época, también influyó en Quevedo de manera decisiva, pero Dámaso Alonso aprecia en su lírica amorosa un “desgarrón afectivo” que lo hace singular, y es en su opinión “el más alto poeta de amor de la literatura española” y el soneto citado como quizá el más bello (1989: 154).

Confluyen las principales características del poemario de Lisi en este, su soneto más representativo: el paso del tiempo y la muerte (temas muy presentes en su obra, cuyos mayores logros se hallan en sus llamados poemas metafísicos) y el amor que no podrá ser destruido u olvidado. La alusión a la mitología clásica se halla en el segundo cuarteto, en esa creencia ancestral de que, tras la muerte, nuestras almas cruzan un río para viajar al mundo de los muertos. Metafóricamente, el mar o el río, han servido a los poetas para hablar de la muerte (el mismo Quevedo, con ecos de Jorge Manrique: “Aun no ha nacido el pie cuando se mueve / camino de la muerte, donde envío / mi vida oscura, pobre y turbio río / que negro mar con altas ondas bebe”; ya en el s. XX, Antonio Machado en su famoso “Retrato”). En la antigüedad, se depositaba un óbolo en la boca o en los ojos de los difuntos para que Carón, el barquero de los Infiernos, cobrara el viaje de las almas de los muertos hacia el Infierno. En el soneto de Quevedo, “esotra parte en la ribera” es una alusión al Leteo o Lete, cuyas aguas no podrán borrar de la mente el amor que siente el poeta. Llegada la muerte (“postrera sombra”), su amor no caerá en el olvido (más no (...) / dejará la memoria, en donde ardía) y superará a la muerte misma (“perder el respeto a ley severa”). Expresión poética que Quevedo fue ensayando en otros poemas de *Canta sola a Lisi* hasta conseguir encumbrarla en este soneto. Nombrado no como río del Infierno, sino como alegoría del olvido, y relacionado con la muerte y el sueño, lo hallamos en la *Fábula de Faetón* (vs. 129-136) de Villamediana.

J. L. Borges, en *Otras inquisiciones*, apunta otra influencia clásica en este poema: “No pocas veces el punto de partida de Quevedo es un texto



clásico. Así, la memorable línea: *polvo serán, más polvo enamorado*, es una recreación, o exaltación, de una de Propertio: *Ut meus oblito pulvis amore vacef*” (2005: 660). Si Borges está en lo cierto, el verso donde Neruda consignaba que “jamás el grito del hombre alcanzó más altanera insurrección: nunca en nuestro idioma alcanzó la palabra a acumular pólvora tan desbordante” (1955: 17), está inspirado por un poeta clásico. El verso de Quevedo quizá más célebre tendría una evidente herencia clásica.

Como tantos escritores de su época, Quevedo elogió a personajes contemporáneos, unas veces por conseguir su favor, sea del rey, de sus validos o de personalidades importantes, y otras, como es el caso presente, el motivo encomiástico se muestra sincero. La faceta política de Quevedo se distingue en la relación que mantuvo con su amigo el Duque de Osuna, Virrey de Sicilia y de Nápoles, donde el poeta estuvo a su servicio en misiones diplomáticas. Cuando el de Osuna perdió el favor real, se le abrió un proceso y murió en prisión; Quevedo, por su parte, fue desterrado a su Torre de Juan Abad.

La amistad y la honda admiración que sentía Quevedo por el Duque de Osuna la plasmó en uno de sus mejores y más recordados sonetos laudatorios. El elogio se centra en el valor en el campo de batalla y las conquistas del Duque y, por otra parte, el reproche que lanza a España por no haberlo tratado como se mereció, representado en el primer cuarteto. De ahí que Marte, dios de la guerra, le diera “el mejor lugar (...) en su cielo”. Los volcanes de Sicilia y Nápoles (ciudades que aparecen en el poema bajo los nombres antiguos, lo que aumenta el clasicismo y la solemnidad), Mongibelo y Vesubio respectivamente, se encienden para honrar las exequias del difunto, que sumándose al verso “y su epitafio la sangrienta Luna” (alusión al emblema de los turcos, a los que el Duque combatió¹) otorgan una tonalidad rojiza alusiva a la guerra, que se acaba de enmarcar con la mención a Marte. Como contraste a ese fuego, “el llanto militar creció en diluvio”, y algunos de los ríos más importantes de Europa “murmuran con dolor su desconsuelo”.

Quevedo aplicó su ingenio para otros tantos sonetos dedicados a la memoria del Duque de Osuna, repitiendo la mención a Marte. En los dos primeros versos del soneto “A un retrato de Don Pedro Girón...” aparecen hasta tres personajes mitológicos. Aquí, el de Osuna ostenta las armas que en otro momento llevara Marte: “Vulcano las forjó, tocólas Midas, / armas en que otra vez a Marte cierra”. Dichas armas son ennoblecidas con la mención al dios del fuego, representado como herrero en su fragua, y al conocido rey que trocaba todo en oro.

¹ J. L. Borges, en *Otras inquisiciones {Obras completas I}*, Barcelona, RBA Coleccionables, 2005) califica el soneto de “ilustre”, y de “espléndida eficacia” este verso y el anterior, pero “en cuanto a la *sangrienta Luna*, mejor es ignorar que se trata del símbolo de los turcos” (2005: 602).

En *Heráclito cristiano* (1613) Quevedo introduce poemas religiosos, una serie de salmos inspirados por una crisis de conciencia, como él expresa en el prólogo “Al Lector”: “...oye ahora, con sentimiento más puro, lo que me hace decir el sentimiento verdadero y arrepentimiento de todo lo demás que he hecho...” (1997: 98). En este grupo de poemas, las referencias mitológicas no son tan frecuentes y se relaciona, por la temática y estilo, con sus poemas metafísicos. El sentimiento religioso (“Un nuevo corazón, un hombre nuevo / ha menester, Señor, el alma mía”) se une a preocupaciones metafísicas tan recurrentes en Quevedo como la muerte, única salida a una vida “frágil”, “miserable” y “vana” (“Ven ya, miedo de fuertes y de sabios”), o el paso del tiempo (“Cómo de entre mis manos te resbalas”), todo ello enmarcado en un clima de arrepentimiento (“Y vengo a conocer que, en el contento / del mundo, compra el alma en tales días, / con gran trabajo, su arrepentimiento”).

No obstante, el *Heráclito cristiano* no se entiende solamente desde una postura religiosa, a ella se une el estoicismo, tan presente en Quevedo. La postura pesimista ante la vida que adopta Quevedo, propia del XVII español, viene informada por la filosofía estoica. En ella se predica que todas las cosas están sometidas a la fatalidad y el bien supremo se halla en el esfuerzo por alcanzar la virtud. El sabio no debe conocer la pasión (y de ello se arrepiente Quevedo desde el prólogo “Al Lector”: “Tú, que me has oído lo que he cantado y lo que me dictó el apetito, la pasión o la naturaleza...”); debe abstenerse y permanecer impassible a ella. La resignación ante el destino (“Corto suspiro, último y amargo, / es la muerte forzosa y heredada, / más si es ley y no pena, ¿qué me aflijo?”) no impide, sin embargo, la crítica de la sociedad y la participación de la vida política. En este sentido, la influencia de Séneca es determinante².

La inclusión de referentes clásicos en el contexto cristiano de esta obra quevediana ya se advierte desde el mismo título, en que el filósofo griego es asimilado al cristianismo en una distintiva formulación poética. El Salmo XV participa de todo lo expuesto: cristianismo, estoicismo y mitología clásica. Después de una vida poco virtuosa, el yo lírico se refugia en una cabaña, alusiva a una vida contemplativa y sin riquezas (de hecho, por este tiempo se halla en su Torre de Juan Abad, donde escribe el elogio a los libros “Retirado en la paz de estos desiertos”). Existe, además, una cercanía hacia el tópico del menosprecio de corte y alabanza de aldea, que se entronca con el mundo cristiano y estoico y que recuerda la *Oda a la vida retirada* de Fray Luís de León (Quevedo editó su poesía) u otros poemas suyos, como el soneto “Dichoso tú, que alegre en tu cabaña...”. El pesimismo existencial queda patente en los dos últimos versos: “...poco tendrá la Muerte que me quite / y la Fortuna en que ponerme tasa.”

La alusión hacia el mito de Deucalión y Pirra en el salmo XV es una muestra perfecta de cómo Quevedo introduce elementos paganos en una obra religiosa. Deucalión es el Noé bíblico, el hombre que se salva del diluvio. Él y Pirra convirtieron en seres humanos las piedras que lanzaron,

² Por ejemplo, la crítica ha indicado como la fuente general del célebre soneto “Miré los muros de la patria mía” es la Epístola XII de Séneca (Crosby, 1997).

así se explican los versos “el escultor a Deucalión imite, / cuando anime las piedras de su casa”, evidente correspondencia con el artista que da vida a su obra. Con el endecasílabo “el pincel a los muertos resucite”, el poeta establece la idea del pincel como medio de comunicación con los muertos, desarrollado en la silva “Al pincel”. Por otra parte, en otra variación del mito de Deucalión en las *Metamorfosis* de Ovidio, no es Zeus quien ordena que se lancen las piedras sino la diosa Temis.

La fábula de Acteón y Ártemis se representa en el soneto “Significa el mal que entra por los ojos con la fábula de Acteón”. Ártemis, enfurecida tras ser observada desnuda en un manantial por Acteón, transforma al cazador en ciervo y muere devorado por sus propios perros. El poema fue publicado en la antología *Flores de poetas ilustres de España* de Pedro de Espinosa. Con posterioridad, Quevedo corrigió gran parte del poema y su editor y amigo González de Salas cambió el título del mismo. La interpretación del texto ofrece al lector posibilidades diversas. Los poemas de *Flores de poetas...* son en su mayoría satírico-burlescos y, con el texto revisado y el título cambiado, el soneto que aquí nos ocupa oscila entre una dimensión moral (Crosby, 1997: 79) y amorosa (Blecua, 1999: 349). Un suave tono burlesco parece convivir con el sentimiento amoroso, con la particularidad del yo ausente del poeta, aunque identificable con el mismo Acteón y el amor no correspondido.

A partir de esta escena mitológica, Quevedo tiene la oportunidad de mostrar su erudición en temas clásicos. Con fina ironía se basa en la fábula de Acteón para criticar las pasiones exageradas (Acteón muere de amor con tan solo ver a Ártemis, pues cuando van a matarle sus perros, ya había fallecido: “sus perros intentaron el matalle! y adelantóse a todos su deseo”), los deseos pecaminosos como la lujuria (Acteón es un *voyeur* que observa escondido a una mujer desnuda con deseos de poseerla), o quizá también el desdén o la indiferencia amorosa de quien no corresponde a su amado y se “enamora” como “Narciso” (Ártemis es el prototipo de doncella arisca). Por otro lado, le sirve a su vez, para crear un cuadro de contenido erótico (recordemos cuánto ha servido la mitología para que los artistas estudien el desnudo; el motivo de Ártemis/Diana bañándose ha sido multitud de veces representado). Así, los versos “cuando en rabiosa luz se abrasa el año / y la vida en incendios se evapora” aluden tanto al verano como al efecto que produce contemplar a Diana “dando en aljófara el sudor al baño”. Quevedo alude a ella con “la efesia cazadora” del primer verso, por ser una experta cazadora y por el santuario que en Éfeso hay dedicado a la divinidad. Su carácter esquivo frente al amor lo define Quevedo en “De sí, Narciso y ninfa se enamora”, es decir, se trata de una mujer que se enamora de su propia imagen, pues, como Narciso, se contempla reflejada en el agua y desprecia el amor, realizando una asimilación original entre los dos personajes mitológicos. Acteón va “conducido de su engaño”, pues ignoraba que en aquellas aguas se bañaba la diosa, según la versión de Ovidio en las *Metamorfosis* (Libro III, vs. 175- 177), y, seguidamente las ninfas taparon a Diana: “fueron velo a su señora”. En los tercetos se desarrollan dos juegos conceptistas: las ninfas “con la arena intentaron el

cegalle”, sin embargo, Acteón ya había sido cegado por el amor: “más luego que de Amor miró el trofeo / cegó más noblemente con su talle”, pues Cupido ciega a sus víctimas (como es muchas veces representado, con una venda que le tapa los ojos); cuando es convertido en ciervo (“Su frente endureció con arco feo”) y sus perros van a devorarlo, ya había muerto de amores (“adelantóse a todos su deseo”).

Por otro lado, el “talle” de la diosa podría aludir, de forma cómica, a que, debido a su altura superior a la de las ninfas (como aparece en las *Metamorfosis*, Libro III, vs. 181-183), Acteón pudo verla sin ningún problema cuando fue descubierto y ellas la cubrieron con sus cuerpos. El personaje de Acteón está íntimamente ligado a la fábula que hemos comentado, no así Diana, protagonista de varias aventuras, arquetipo de belleza y personificación de la luna. Referido a su hermosura, en el poema de Quevedo “Quiero gozar Gutiérrez; que no quiero...”, claramente satírico-burlesco: “...más me agrada de balde que galana: / por una sierpe dejaré a Diana”. En este contexto ajeno al ennoblecimiento de los mitos persiste, no obstante, la tópica figuración enaltecida de sus atributos. El siguiente ejemplo de Góngora, en unos versos descriptivos del carácter arisco de Diana, subyace la innegable belleza de la divinidad: “tan grandes son tus extremos / de hermosa y de terrible, / que están los montes en duda / si eres diosa o si eres tigre”.

IV. Degradación de los mitos

La degradación de los mitos en Quevedo se adscribe a su afamada producción satírico-burlesca, sumo ejemplo de imaginación expresiva y dominio del lenguaje. Como manifestó James O. Crosby, “los mitos clásicos, tan imitados a lo largo del Renacimiento, inspiraban en Quevedo unas veces el respeto artístico y otras veces unas parodias tan cínicas como profundamente humanas” (1997: 62).

La fábula de Apolo y Dafne motiva en Quevedo dos poemas de tono distinto. Si en “De Dafne y Apolo”, el poeta nos narra la desdichada aventura a partir de un cierto respeto artístico hacia el mito, en otro, “A Dafne, huyendo de Apolo” lo parodia cruelmente, mostrándonos su tan apreciada vena satírica. La fábula que originó la célebre escultura *Apolo y Dafne* de Bernini, narra el deseo no correspondido de Dafne a Apolo y la transformación de la ninfa en laurel tras su huida del dios. El relato mitológico ocasiona en el segundo poema citado de Quevedo una grotesca desmitificación de Apolo, equiparado a un alquimista (por la relación oro / sol) que no quiere pagar a la ninfa para poder gozarla (“está su bolsa muda”; en otro soneto al mismo asunto dice: “si quieres gozarla, paga y no alumbres”). Al fin, metafóricamente el dios se queda “a oscuras” al no poder consumir su deseo; en otro sentido, la oscuridad es debida al escabeche, al que se solía meter hojas de laurel, y al tinte negro del mismo nombre. A Dafne la llama murciélago (por huir del sol), considerado una “selva tosca y ruda” el ambiente que frecuenta, en relación, asimismo, en una variante de la leyenda de Dafne, cazadora, de carácter esquivo y que



no vivía en las ciudades, sino que pasaba el tiempo recorriendo los montes. Además, esta parodia le sirve al poeta también, para incluir la figura del alquimista y del astrólogo, blancos predilectos de los satíricos de la época.

El primero de los poemas aludidos, “De Dafne y Apolo”, fue escrito cuando Quevedo contaba con menos de 23 años, dado que fue publicado en la antología de Pedro Espinosa, *Flores de poetas ilustres*, en 1603. Este hecho nos da la idea de cómo los mitos clásicos fueron motivo de su interés desde muy joven. Con el mismo sentido paródico, pero sin una mordacidad tan contundente, Lope de Vega dedicó un soneto al mismo mito: “A las fugas de Juana en viendo al poeta con la fábula de Dafne” (*Rimas de Tomé de Burguillos*). Por otro lado, puede compararse “A Dafne, huyendo de Apolo” con el soneto de Garcilaso de la Vega “A Dafne ya los brazos le crecían”, para apreciar los cambios de estilo y enfoque sobre el mismo tema. El respeto al mito desde la plasticidad del poeta renacentista frente a su degradación en la imaginativa fórmula expresiva de Quevedo. El Barroco, tentado por ambos tratamientos, igualmente ofreció ejemplos enaltecedores del mito. Así el conde de Villamediana y sus casi mil versos de la *Fábula de Apolo y Dafne*.

El mito más célebre relativo a Orfeo es su descenso a los Infiernos por el amor de su esposa Eurídice. Esta historia mitológica sirve a Quevedo para dos temas bien distintos: la experiencia amorosa y la sátira al matrimonio. En el soneto “Finge dentro de sí un Infierno cuyas penas procura mitigar, como Orfeo, con la música de su canto, pero sin provecho” se alude a la figura de Orfeo como el personaje que cantaba y tocaba la lira tan dulcemente que tranquilizaba a los humanos y amansaba a las fieras. El sujeto poético, padeciendo un infierno similar (el poema es una lamentación amorosa), se consuela con la música de su propio canto. Recurrente en la poesía áurea, la mayoría de las veces se alude a Orfeo por su faceta de poeta, cantor y músico (Góngora: “...si no me presta el sonoro Orfeo / con su instrumento dulce su voz clara”; el mismo Quevedo: “Orfeo del aire el ruiseñor parece”).

La personalidad de Quevedo fue muchas veces contradictoria, pues el creador de bellos poemas de amor es también el de versos de declarada misoginia. En este sentido, escribió duras sátiras contra el matrimonio. La desgracia de Orfeo y Eurídice la retoma Quevedo en el soneto “Hastío de un casado al tercero día” para celebrar a Orfeo como marido “dichoso”, ya que no cumplió las condiciones requeridas para poder llevarse a su mujer del infierno, perdiéndola definitivamente. Del mismo tema es su romance “Califica a Orfeo para idea de maridos dichosos”.

Otra fábula mitológica, Hero y Leandro, suscitó dos versiones quevedianas. “Hero y Leandro” está narrada como un amor desdichado y se trata de una versión seria, aunque sin la veneración renacentista (compárese con el soneto de Hernando de Acuña, “De la alta torre al mar Hero miraba”, o con el de Garcilaso “Pasando el mar Leandro el animoso”), secundada por otros poetas barrocos. Por su parte, “Hero y Leandro en paños menores” es sumamente burlesca.

En el romance “Hero y Leandro” Quevedo resalta tres aspectos fundamentales de la historia entre estos dos amantes: la luz con la que Hero guiaba a Leandro, la lucha de éste en el mar y el final trágico en que ambos mueren. Además de la luz de la torre (“...a ser farol una torre”), Hero “atrevióse a ser aurora / (...) y dos ojos a ser Soles”, y su amante la seguía con “pretensión de mariposa”. En la figura de Leandro se expresa la intensidad de la pasión amorosa. Se identifica con la salamandra (según la leyenda, no se quema metida en el fuego; alusión a las llamas del amor) o acumula imágenes intensificadoras del hecho amoroso: “Embarcó todas sus llamas / el amor en este joven”, siendo una “caravana de fuego” por el mar, provocando la admiración de los Tritones, deidades marinas que forman parte del cortejo del dios del mar, Neptuno, al que se alude como causante de su muerte (“Pasó el mar en un gemido / aquel espíritu noble, / ofensa le hizo Neptuno...”) debido a la tempestad desatada mientras Leandro cruzaba el estrecho a nado. Cuando Leandro muere, “estrella le hizo Jove” (Júpiter), Hero se lanzó de la torre, calificada la caída como una “ceremonia”, pues ya estaba muerta por el dolor de la pérdida de su amante.

Distinto es el romance “Hero y Leandro en paños menores”, parodia mordaz en la que el autor se burla abiertamente de la historia de Hero y Leandro. La forma métrica, el uso de versos hexasílabos, también se corresponde con los poemas de carácter satírico o festivo, baste citar algún ejemplo de Quevedo, “La vida poltrona”, o de Góngora, “Hermana Marica”. Leandro es aquí “aprendiz de rana”, frente a la “caravana de fuego” del poema anterior, y Hero es “moza de una venta” (“las mozas de las ventas tenían fama de echarse con los que allí se hospedaban”, Crosby, 1997: 476). La descripción de Hero (versos 29-52) es la de una figura grotesca, lejos de la idealización renacentista, con numerosas alusiones sexuales en que los amantes quieren encontrarse por apaciguar su deseo lujurioso: “...por ver la muchacha, / una perla toda / que a menudo ensartan” (la perla se *ensarta* metiendo el hilo por el agujero de ésta); “las uñas con cejas / de rascar la caspa” (“además del sentido literal, alude a rascar el pelo del pubis”, Crosby, 1997: 478); o en los versos 25-28, 45-48, 61-64. Hero es tratada como una ramera (“daifa”) que no cobra por sus favores, dado que Leandro va hacia su torre en cueros y va sin “blanca”. Cuando éste se ahoga, es descrito de esta manera: “Pero ¿qué le ha dado? / sin duda es, que traga / a la engendradora / de las cucarachas”, ya que, explica Cobarrubias, “las cucarachas se criaban debajo de las tinajas de agua y de las piedras, donde hay humedad” (cito Crosby, 1997: 479). Mientras, Hero se desespera viendo a Leandro: “y por él se arranca / todos los cabellos / y se mete a calva”; sus lloros no son nada “ordinarios”, pues van mezclados de “moquitas” y “lagañas”. Seguidamente, el discurso que declama Hero es impropio de ella, insertado en una parodia donde se reúnen elementos burlescos hasta el final. Cuando Hero se lanza desde lo alto de la torre, el mar se aparta “por no sustentarla, / y “por no sustentarla, / y porque la arena / era menos blanda”; Hero anuncia su caída al grito de “¡agua va!”, expresión de la época que anunciaba a la gente de la calle que se iba a tirar

el agua sucia de la casa. Señalar, finalmente, a Góngora como ejemplo de parodia en “Arrojóse el mancebito”, romance en el cual Quevedo copió la imagen de Leandro como huevo pasado por agua y de Leandro como huevo estrellado, chistes que se hicieron muy populares y fueron muy imitados. J. O. Crosby compara los dos poemas: “... la de Góngora es más narrativa; en cambio Quevedo aviva el relato mediante diversos recursos dramáticos, como el diálogo, el lenguaje vulgar, las repetidas preguntas del narrador al lector, y las palabras que el narrador dirige a los personajes” (1997: 486).

La sátira de Quevedo abarca un gran abanico. En ella los oficios como barberos, alguaciles, jueces... son criticados con dureza. Dentro de este tipo de sátira, los médicos ocupan un lugar destacado y aparecen por su obra salpicados de burlas destructoras, incluso macabras. Se trata de un tópico entre los satíricos de la época y un tema, el del médico que mata al enfermo, que se remonta a la literatura griega.

En el soneto “Boda de Matadores y Mataduras, esto es, un boticario con la hija de un albéitar”, la asociación entre los médicos y la muerte se nos muestra contundente de principio a fin del poema. En este contexto, en lugar de invocar a Himeneo, dios que preside los cortejos nupciales, se grita “calavera” en la boda de un boticario y la hija de un albéitar. El médico es “martirologio de la vida” y la presencia del “preste” se ve justificada más por un entierro que por una boda (“Sin dudas hay nueva de la peste...”), por eso se alegra el médico (“con música bailar”). Otra referencia clásica se debe a Hipócrates, famoso médico de la antigüedad: “la hueste de Hipócrates” proclama “calavera” en vez de “Himen”. Siguen en los dos tercetos más burlas para completar la peculiar boda: el barbero tocando la guitarra (se alude a otra de las actividades del barbero: sangrar a los enfermos), el novio que “de bote en bote” (alusión a la bebida y los botes de la botica) “está atestado” (borracho, también alusión a los testigos de la boda), y el médico, con las barbas tan largas que parecen faldas (“de barbas enfaldado”, chanza de su pretenciosa autoridad y experiencia), “bailaba el *Rastro* siendo el *Matadero*”, en referencia a dos bailes de la época que cierra la tesis satírica del médico que mata a sus pacientes.

La presencia de Himeneo en este soneto es original e ingeniosa, puesto que el tema y la finalidad del poema es la sátira a los médicos y no el desarrollo de una boda. El poeta acomoda ingeniosamente el motivo satírico, en otra vertiente temática de su ácido talento. Cortejos nupciales que, por ejemplo, Góngora recreó en sus *Soledades* con los cánticos a Himeneo en las bodas de dos serranos de una aldea, repletos de alusiones mitológicas.

V. Conclusión

En la obra poética de Quevedo la cultura clásica representa un medio expresivo destinado a asociarse con su experiencia vital y su sensibilidad artística. El poeta barroco esgrime magistralmente unos inagotables recursos lingüísticos en sus variadas bogas temáticas.

En los poemas morales la referencia a los mitos greco-latinos encierra una exposición ejemplarizante, pues la crítica a los vicios o actitudes humanas son puestos de manifiesto mediante la lección o erudición mitológica. La postura pesimista y el desencanto existencial de su lírica ascética y metafísica conjugan la filosofía estoica y un distintivo tono poético que denota una original influencia del mundo clásico. Asimismo, en los poemas amorosos la mención mítica sirve de correlato al sentimiento del poeta y su lengua poética otorga una emoción única en la literatura española.

La degradación de los mitos en Quevedo se adscribe a su afamada producción satírico-burlesca, sumo ejemplo de imaginación expresiva y dominio del lenguaje. Los mitos clásicos, venerados durante el periodo renacentista, representaron en Quevedo una gran fuente de inspiración para la composición tanto de poemas graves donde aflora el respeto artístico y, a su vez, para fraguar parodias sumamente degradadoras del mito.

VI. Bibliografía

- ALONSO, Dámaso (1989): *Obras completas. Poesía española y otros estudios*, tomo IX, Gredos, Madrid.
- BLECUA, José Manuel (1997): "Introducción" a QUEVEDO, Francisco de (1999).
- CROSBY, James O. (1997): "Introducción" a QUEVEDO, Francisco de (1997).
- GÓNGORA, Luis de (1992), *Sonetos completos*, edición de Biruté Ciplijauskaitė, Clásicos Castalia, Madrid.
- GÓNGORA, Luis de (2000): *Romances*, edición de Antonio Carreño, Cátedra, Madrid.
- OVIDIO (2005): *Metamorfosis*, edición de Consuelo Álvarez y Rosa M^a Iglesias, Cátedra, Madrid.
- QUEVEDO, Francisco de (1997): *Poesía varia*, edición de James O. Crosby, Cátedra, Madrid.
- QUEVEDO, Francisco de (1999): *Poesía original completa*, edición de José Manuel Blecu, Planeta, Barcelona.
- NERUDA, Pablo (1955): *Viajes*, Nascimento, Santiago de Chile.
- VEGA, Garcilaso de la (1999): *Poesía castellana completa*, edición de Consuelo Burell, Cátedra, Madrid.
- VEGA, Lope de (1998): *Rimas humanas y otros versos*, edición de Antonio Carreño, Crítica, Barcelona.
- VILLAMEDIANA, Conde de (1990): *Poesía impresa completa*, edición de José Francisco Ruiz Casanova, Cátedra, Madrid.
- VVAA (2003): *Poesía lírica del Siglo de Oro*, edición de Elías L. Rivers, Cátedra, Madrid.

La interferencia de la LM en el discurso de profesores brasileños de español como lengua extranjera

Sabrina Lafuente Gimenez
sabrina.lafuente@gmail.com

I. Resumen

670



Algunos autores como Almeida Filho (1995) afirman que entre las lenguas románicas el portugués y el español son las que tienen más afinidad. En consecuencia, en razón de la similitud (morfológica, sintáctica, semántica y fonético fonológica), no existen alumnos luso hablantes considerados como “principiantes” en español, visto que normalmente ya tienen adquirida la capacidad de comprender parte del idioma, tanto en el registro hablado como en el escrito. Por otro lado y paradójicamente, una de las mayores dificultades de dichos estudiantes es superar las similitudes existentes en los dos idiomas, que terminan por facilitar las interferencias de la lengua materna en la extranjera. No siempre es fácil, aún en niveles muy altos de conocimiento de la lengua extranjera, desprenderse de algunos aspectos propios de la lengua materna. En el caso de los docentes de español hay que añadir la preocupación por la influencia que las interferencias puedan ejercer en el aprendizaje del alumno. Por esa razón, este estudio pretende averiguar si en el discurso oral de los profesores brasileños de español como lengua extranjera, se presentan signos de interferencia de la lengua materna. La colecta de datos se hará con base en la grabación de clases y entrevistas en audio y cuestionario escrito. Se delimitarán los análisis en el marco de las subcompetencias gramatical y léxico-semántica y se usará el método de análisis de errores apoyado en la lingüística contrastiva y la lingüística de corpus. Su carácter es cuantitativo y cualitativo, buscando, por un lado estudiar la frecuencia de los errores y, por otro, describir y detallar los diferentes tipos con base en la gramática normativa.

Palabras clave: interferencia, análisis contrastivo, análisis de errores, lengua española, lengua portuguesa

II. Introducció

La presente investigación es parte de una tesis doctoral en proceso de desarrollo, fruto de un convenio de cotutela entre la Universidad Jaume I y la Universidade Federal de Santa Catarina en Brasil. De esta manera, el objetivo de este artículo es presentar el trabajo que está en desarrollo y, por ello, no se presentarán resultados ni conclusiones, sino se intentará discutir el proceso de la investigación, sus objetivos, métodos y la población de estudio.

En el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, no podemos ignorar la influencia de la lengua materna, tan ampliamente discutida en las últimas décadas. En el caso de lenguas muy parecidas, como el portugués y el español, sabemos que no siempre la similitud es un factor facilitador del aprendizaje.

Mucho se ha estudiado sobre las transferencias encontradas en la interlengua de los aprendientes aunque con denominaciones diferentes, como interferencia (Weinreich, 1953), *Crosslinguistic influence*,

(Kellerman, 1995), *borrowing* (Corder, 1981), *bidirectional transfer* (Ellis, 1994), entre otros, pero aun queda un largo camino por recorrer cuando nos referimos a los rasgos de la lengua materna persistentes en aquellos individuos considerados “avanzados” dentro del marco global de competencia lingüística.

Durante la práctica docente como profesora de español como lengua extranjera en mi país de origen (Brasil), y también compartiendo experiencia con mis compañeros de profesión en los más diferentes ámbitos, pude entender que, no siempre es fácil, aún en niveles muy altos de proficiencia, desprenderse de algunos aspectos propios de la lengua materna que merecerían un estudio detallado.

Es relativamente común encontrar en la bibliografía internacional especializada, diversos trabajos sobre la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera. En países con un histórico muy reciente en la investigación de la lingüística aplicada como Brasil, en los últimos años, se empieza a notar el creciente interés por el tema, aunque exista mucho camino por recorrer, principalmente cuando nos referimos a aprendices/hablantes de niveles más avanzados.

Si añadimos a esta realidad, que el país pasa por una época histórica en relación a la enseñanza de ELE, establecida por la Ley 11.161 de 5 de Agosto de 2005¹, que obliga a todos los centros de enseñanza media a ofrecer el español como segunda lengua, podemos hablar de una producción “en masa” de profesores en los últimos años. Según los últimos datos proporcionados por el Instituto Nacional de Investigación Brasileño (2009)², sólo un 40% de los profesores de lengua extranjera del país tienen formación específica a nivel superior. En aquel mismo año, según el Ministerio de Educación, el país contaba tan solo con 6.000 profesores en Enseñanza Media, apenas un 20% del total necesario para cumplir la ley. Esto explica la creciente oferta de plazas para profesores universitarios por todo el país. La urgencia por formar profesores es tan evidente como la necesidad de formación del cuerpo docente existente.

Por estas razones creemos que sean necesarias más investigaciones que determinen cuál es la verdadera realidad lingüística de los profesores de español en el país y las posibles implicaciones para los alumnos en caso de que estén recibiendo un *input* inadecuado.

III. Objetivos

Los objetivos de esta investigación son:

3.1. Objetivos generales:

Averiguar si en el discurso oral de la población estudiada (profesores brasileños de español como lengua extranjera), se presentan signos de interferencia de la lengua materna, identificarlos y explicarlos, así como

¹ Disponible en línea: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm [02/01/2015]

² Disponible en línea: http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf [02/01/2015]



reconocer qué tipos son más frecuentes. Se delimitarán los análisis en el marco de las subcompetencias, gramatical y léxico-semántica.

3.2. Objetivos específicos:

- a) Describir y clasificar los errores gramaticales y descriptivos (Corder 1981) de interferencia;
- b) Verificar si hay otros tipos de errores y si los de transferencia son predominantes;
- c) Verificar cuáles son los errores de interferencia gramatical más frecuentes;
- d) Verificar si coinciden los tipos de errores de interferencia gramatical y descriptivo entre las profesoras;
- e) Verificar si coincide la frecuencia de los errores de interferencia gramatical y descriptivo entre las profesoras;
- f) Verificar si el nivel de instrucción influye en la cantidad de las interferencias;
- g) Verificar si los tipos de errores gramatical y descriptivo y su frecuencia varían según el contexto de colecta del corpus (clases x entrevista) como sostiene Tarone (1992).

IV. Material y método

4.1 Métodos

En esta investigación se usa el método de análisis de errores y el análisis contrastivo, puesto que entendemos que no son antagónicos sino complementarios. El carácter del estudio es cuantitativo y cualitativo, buscando, por un lado estudiar la frecuencia de los errores y por otro describir y detallar los diferentes tipos con base en la gramática. También se recurrirá a la gramática contrastiva, puesto que constituye la manera más clara y precisa de comparar y explicar los errores de interferencia.

El método inductivo también se hace presente, puesto que se observarán y se analizarán los hechos, se clasificarán los errores, partiendo del estudio detallado de casos particulares para llegar a la generalización. Se usarán los conocimientos de lengua materna de la investigadora para clasificar los errores en un primero momento, para luego contrastar las gramáticas.

La periodicidad de la recogida de datos caracteriza este estudio como sincrónico o transversal. Los datos se recolectaron de tres maneras distintas, todas durante el mes de septiembre de 2013: a) grabaciones de audio una o más clases de 50 minutos y b) grabaciones de audio de una entrevista semiestructurada de aproximadamente 30 minutos c) test objetivo de gramática.

4.2 Etapas

De acuerdo con el método de análisis de errores que rige este trabajo, las etapas de la investigación son:

1. Compilación del corpus de datos;
2. Identificación de los errores;

3. Descripción de los errores;
4. Clasificación de acuerdo con las taxonomías;
5. Explicación de los errores;
6. Discusión de los resultados;
7. Implicaciones didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el momento de la redacción de este artículo se ha cumplido con las dos primeras etapas referidas arriba.

4.3. Población

La población estudiada constituye la totalidad del cuerpo docente de español como lengua extranjera en centros de enseñanza reglada en la ciudad dónde se recopilaron los datos. Todos los individuos son naturales de Brasil, de la región sur del país, de edades entre 29 y 51 años, del sexo femenino y han cursado el la misma carrera en la misma universidad. La mayoría (8 de 10) ha aprendido el español como lengua extranjera en la misma universidad, puesto que no se exige ningún nivel de lengua para acceder a los estudios universitarios.

Los docentes estudiados son naturales de las localidades de Ijuí y Panambi, pertenecientes a la región noroeste del estado de Rio Grande do Sul dónde residen y trabajan. Una única docente trabaja en una tercera ciudad de la región central y la capital del país: Brasilia. Los centros en que imparten clase son de educación primaria y secundaria, privados o públicos, para diferentes grupos que equivaldrían a los de la ESO y del Bachiller de la enseñanza española.

El número total de sujetos participantes es de diez profesoras y la mayoría no tenía ningún conocimiento o conocimientos muy básicos al empezar la carrera³. Mayores detalles se pueden observar en las tablas abajo.

³ Las carreras para profesores en Brasil se llaman «Licenciaturas». Consisten en cursos de grado con duración media de cuatro años que forman docentes en las más diferentes áreas. La carrera que estudió la población de este estudio, se llama «Licenciatura em Língua Extranjeira: Espanhol», grado que no forma filólogos, sino profesores de la lengua con formación en didáctica, los cuales terminan la carrera con el diploma correspondiente a profesor de español como lengua extranjera.

Tabla 1. Población



Sujeto	Edad	Tipo de institución en que trabaja	Grupos a los cuales imparte clases	Formación	Formación reglada adicional en Brasil	Formación adicional en el extranjero	Tiempo de profesión en años
1	29	pública	1º, 2º y 3º año EM ⁴	Licenciatura ⁵ en Español Lengua Extranjera	Posgrado en metodología de la enseñanza de portugués y lengua extranjera	no	2
2	47	pública	6º año EB ⁶ a 3º año EM	Licenciatura en Español Lengua Extranjera	no	no	14
3	33	pública	7º, 8º y 9º años EB	Licenciatura en Español Lengua Extranjera	Posgrado en enseñanza de lenguas extranjeras – español. Cursando posgrado en gestión escolar	no	8
4	30	pública	6º año EB a 3º año EM	Licenciatura en Español Lengua Extranjera	no	no	8
5	30	privada	7º, 8º y 9º años EB	Licenciatura en Español Lengua Extranjera	Cursando posgrado en neuropsicopedagogía	no	5
6	31	privada	9º año EB y 1º año EM	Licenciatura en Español Lengua Extranjera	no	no	1
7	34	privada	1º, 2º y 3º año EM	Licenciatura en Español Lengua Extranjera	Posgrado en psicopedagogía	no	11
8	29	pública	6º año EB a 3º año EM	Licenciatura en Español Lengua Extranjera	no	no	8

⁴ Enseñanza Media brasileña.

⁵ Traducción libre de la autora. Carrera que prepara docentes de español como lengua extranjera, explicada en la referencia número 3.

⁶ Enseñanza Básica brasileña.

9	54	pública	7º, 8º y 9º años EB	Licenciatura en Español Lengua Extranjera	Posgrado en enseñanza de lenguas extranjeras - español.	No	12
10	33	privada	1º, 2º y 3º años EM	Licenciatura en Español Lengua Extranjera	No	Sí	14

Tabla 2. Conocimiento de la LE al empezar la carrera

Sujeto	Nivel de conocimiento de lengua española antes de empezar la carrera
1	básico
2	medio
3	ninguno
4	básico
5	ninguno
6	básico
7	medio
8	ninguno
9	medio
10	ninguno

4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección del corpus se realizó en tres partes distintas y complementarias: primero, la grabación de audio de las clases que imparten normalmente los profesores, en el grupo de su elección, con una duración de una hora de clase mínimo, que corresponde a 50 minutos.

Las grabaciones se realizaron con la supervisión de la investigadora, aunque se haya eximido su presencia en clase con el objetivo de evitar alteraciones en los resultados motivadas por un incremento en el nivel de ansiedad de los profesores y alumnos.

En segundo lugar, se realizó una entrevista guiada de unos 30 minutos aproximadamente, también grabada en audio. Recoger dos tipos de muestras en situaciones comunicativas distintas puede proporcionarnos un panorama más completo de la competencia lingüística y comunicativa de los sujetos, así como atender a la posible variabilidad que pueden tener las locuciones según el contexto de recogida de datos, como sostiene Tarone (1992). La entrevista tuvo como pauta la realización de preguntas que nos proporcionara un mayor grado de información

personal y profesional de las profesoras. Esto nos permitirá trazar el perfil sociológico de cada una, datos relevantes para los objetivos de esta investigación.

Por último, se aplicó un breve cuestionario escrito, tipo test, de juicio gramatical. El objetivo del test es comparar la consciencia de error gramatical que puedan presentar en relación con los errores encontrados en la transcripción de sus grabaciones. De esta manera se pretende entender hasta qué punto son conscientes de los errores que cometen.

Después de la recopilación del material se procedió a la transcripción de las clases y entrevistas, así como a la identificación de los errores. Posteriormente se analizarán las respuestas del test.

4.5. Identificación, descripción y clasificación de los errores:

Según los criterios usados para el análisis y categorización de los errores de este estudio, usaremos tres clasificaciones distintas y complementarias:

4.5.1 Criterio gramatical

La *primera* categorización es de criterio gramatical e incluye los niveles sintáctico y léxico-semántico de la gramática normativa.

4.5.2 Criterio de nivel descriptivo

La *segunda* clasificación, usada por Corder (1981: 36), hace referencia al carácter del error en un nivel descriptivo: errores de omisión, adición, selección y orden. El primer tipo, el error de *omisión*, se observa cuando algún elemento es suprimido en la sentencia. Los errores de *adición* ocurren cuando alguna unidad gramatical es añadida al enunciado pero en un sitio inapropiado. El tercer tipo de error, de *selección*, ocurre cuando un elemento no es adecuadamente elegido; y, por último, los errores de *orden* suceden cuando los elementos presentados son correctos, pero están erróneamente secuenciados. Todos los tipos de errores presentados por Corder se hallan clasificados dentro del nivel lingüístico en el que sean cometidos (fonético, gramático o léxico semántico).

Tabla 2. Tipos de Errores (Corder, 1981)

	Fonético	Gramático	Léxico-semántico
Omisión			
Adición			
Elección			
Orden			

Para este estudio, nos proponemos analizar el error a niveles gramático y léxico-semánticos, ya que los de nivel fonético no corresponden a nuestros objetivos.

La segunda clasificación empleada también alude a la aceptabilidad y adecuación de una oración (Corder, 1981). Según la teoría, una oración puede estar muy bien formada gramaticalmente pero aun así ser totalmente inadecuada para el entorno. De ahí la importancia de entender el contexto al tratar el corpus de errores en las investigaciones.

Una oración aceptable sería aquella que un hablante nativo usa en determinada situación y que es reconocida por otro hablante nativo como perteneciente a su lengua. La capacidad de producir tales sentencias dependería de la competencia del hablante. La adecuación de un tema en su contexto, al contrario de la aceptabilidad, tiene lugar en la actuación, ya que tiene que ver con el uso que se hace en el contexto. Veamos el ejemplo en el que el capataz le dice al jefe (Fernández López, 1995: 213):

(i) *Oye, súbeme el sueldo*

La frase es correcta gramaticalmente, pero es absolutamente inadecuada al contexto. Por ello, podríamos clasificarla en el ejemplo número dos de la tabla de abajo, propuesta por Corder (1981: 41). Aún podría haber casos de inaceptabilidad, adecuación y algún tipo de error, o bien, inaceptabilidad, inadecuación y aun así figurar error. El único caso exento de error sería el número uno, dónde se tiene aceptabilidad y adecuación:

Tabla 3. Aceptabilidad y adecuación (Corder, 1981)

1	<i>Aceptable</i>	<i>Adecuado</i>	<i>Libre de error</i>
2	<i>Aceptable</i>	<i>Inadecuado</i>	<i>Erróneo</i>
3	<i>Inaceptable</i>	<i>Adecuado</i>	<i>Erróneo</i>
4	<i>Inaceptable</i>	<i>Inadecuado</i>	<i>Erróneo</i>

4.5.3 Criterio de frecuencia

La tercera y última clasificación que usaremos en nuestro estudio hace referencia a la frecuencia del error (Fernández López, 1995). De acuerdo con esta tipología, los errores pueden ser: *sistemáticos*, *eventuales*, *fosilizables*, *individuales* y *colectivos*. Los errores *sistemáticos* tienen como característica principal la reincidencia en un determinado periodo, y presentan algún tipo de regularidad acentuada como parte de la interlengua de esta fase.

Los errores *eventuales*, como el mismo nombre sugiere, se caracterizan por aparecer y desaparecer en un determinado estadio, y, al contrario de los sistemáticos, no necesariamente presentan regularidad. Son errores de desarrollo y tienden a desaparecer con la superación de la etapa de aprendizaje.

Los *fosilizables* son aquellos que se repiten en varios estadios sucesivos por ofrecer una mayor resistencia al aprendizaje. Los motivos son difícilmente identificables, podrían darse por varias razones, como, por ejemplo, la complejidad de la estructura, la interferencia de otra lengua, un mal entendimiento de las reglas lingüísticas, la falta de atención, etc. Para Fernández López, (1995: 212), «en este caso la acción didáctica debe llevar al aprendiz a ser consciente del problema, para ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis».

Los errores *fosilizados* son aquellos permanentes y de difícil rectificación. Pueden aparecer involuntariamente en momentos de cansancio o estrés, y suelen ser espontáneos e incontrolables. También pueden aparecer con más constancia en los grupos de hablantes de una lengua extranjera que se integran poco en la sociedad y que pueden llegar a construir su propia norma de la lengua. Para la autora estos errores no parecen corregibles y la mejor actitud es la tolerancia.

Por último, los errores *colectivos*, son un grupo de errores comunes, frecuentemente observables en los grupos de aprendices que pertenecen a una misma lengua materna y que se derivan de las dificultades específicas que plantea la lengua extranjera que aprenden.

Puesto que nuestro estudio tiene un carácter sincrónico, los errores fosilizables, fosilizados y colectivos son los que nos despiertan mayor interés y los que podremos investigar con mayor detalle.

V. Resultados y conclusiones

Como comentado en la introducción, la presente investigación aún está en fase de desarrollo. Por ende, todavía es temprano para presentar resultados y discutirlos. No obstante, se espera que éstos puedan arrojar alguna luz sobre el proceso de aprendizaje y con ello podamos tener una idea más ajustada de como abordar ciertos contenidos que puedan llevar al desarrollo de errores fosilizables, facilitados por la transferencia negativa, tan recurrente en los aprendices adultos lusohablantes de español como lengua extranjera.

VI. Bibliografía

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1995). *Português para estrangeiros – interface com o espanhol*, Pontes Editores, Campinas.

CORDER, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.

ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford Applied Linguistics, 23, 824.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1995). «Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera», *Didáctica. Lengua Y Literatura.*, 7, 203–215.

KELLERMAN, E. (1995). «Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere?»
Annual Review of Applied Linguistics, 15, 125–150.

TARONE, E. (1992). «La variabilidad de la interlengua», en LICERAS, J. (Ed.), *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*, Visor, Madrid.

WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact. Findings and problems*,
Linguistic Circle, New York.

La Lotería de Navidad en el Ámbito Periodístico

Breve Análisis Discursivo del léxico

Javiera Collado Álvarez
javieraca8@hotmail.com

I. Resumen

682



En esta comunicación hacemos un breve análisis del léxico de la Lotería de Navidad en el ámbito periodístico. El objetivo central ha sido la selección y el estudio de un listado de palabras clave de la Lotería y el rol mediático en la sociedad de hoy en día.

En un primer momento, se ha realizado una visión general de la Lotería de Navidad, es decir, se ha procedido a la búsqueda etimológica de los términos lotería y suerte.

A continuación, y ya centrados en el análisis del corpus, se ha presentado el léxico y se ha estudiado según los conceptos euforia / disforia, hiperónimo / hipónimo y holónimo / merónimo. También se ha observado su presencia en algunos recursos de la lengua y se ha examinado la importancia de las paremias como reflejo de nuestra cultura y memoria. Además, se ha reflexionado sobre el fenómeno mediático actual que hace de espejo de la sociedad.

Finalmente, se ha resumido el trabajo y se ha extraído la conclusión global que esta comunicación podría ser productiva en la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera.

Palabras clave: Lotería, Navidad, periódicos, fenómeno, sociedad.

II. Introducción

El término *lotería* proviene del francés *loterie*. Lotería hace referencia a un sorteo donde se entregan premios. Tanto *lotería* como *sorteo* están relacionados con el factor suerte. Las palabras *suerte* y *sorteo* derivan del latín *SOR, SORTIS* ('suerte'). Todas ellas han tenido y tienen buena prensa en el ámbito periodístico y social.

También cabe destacar el vínculo que hay entre el solsticio de invierno (día más corto del año y noche más larga) con la Navidad, es decir, el solsticio marca el comienzo del invierno entre el 20 y el 23 de diciembre. Esta ha sido una de las fechas más destacadas en todos los calendarios de todos los tiempos y culturas. Hoy en día, a nosotros nos ha llegado como la festividad de la Navidad y el año nuevo, aunque su significado es más amplio con una tradición mucho más antigua y profunda. Además, la Navidad como celebración ancestral viene de natiuidad, 'nacimiento'. Por lo tanto, ya se trataba de una celebración ancestral y cultural que se festejaba con gran alegría, comida o bailes porque marcaba un momento de cambio.

Este breve estudio, pues, pretende hacer un recorrido por el léxico de la Lotería de Navidad en el ámbito periodístico, analizando la cultura, la motivación que supone y la significación que tiene, ya que se trata de un rito muy deseado dentro de nuestra sociedad actual.

III. Objetivos

683

Los objetivos de esta comunicación son principalmente dos:

- El primero, seleccionar el corpus de la temática estudiada.
- El segundo interpretar desde el punto de vista lingüístico el léxico con la finalidad de buscar la relación semántica.

Es este, el segundo objetivo, el que constituye la principal aportación, ya que permitirá extraer conclusiones relativas al léxico de dicho corpus.



IV. Material y metodología

El hecho de hacer esta breve comunicación sobre la Lotería de Navidad en el ámbito periodístico se debe a que se trata de un campo de investigación original y porque tiene una utilidad, interés y aplicación socio-cultural.

Para llevar a cabo este análisis se ha partido de diferentes ejemplares periodísticos que han sido el centro de interés, como *El País*, *El Periódico* y *Levante*. Todos con fecha del 23 de diciembre de 2012 y más concretamente pertenecen a la sección dedicada al Sorteo de Navidad, celebrado el 22 de diciembre.

Para poder acceder a este estudio se ha confeccionado una selección del corpus a través de un listado del léxico que se ha considerado clave y se ha obtenido de esta forma el corpus principal. También se ha creado un mapa conceptual con diferentes ramificaciones, todas ellas relacionadas bajo el tema de la Lotería.

Las palabras más relevantes y significativas, según nuestro criterio, se han consultado en los bancos de datos Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) y Corpus Diacrónico del Español (CORDE) porque requieren una especial atención. Así pues, se ha procedido al análisis semántico y discursivo de nuestro corpus. Ha sido este punto el más importante y de principal aportación porque a partir de él se podrán extraer las conclusiones interpretativas relativas al léxico de dicho corpus.

V. Resultados

5.1. Léxico, centro de estudio

El léxico es primordial en este análisis, ya que es el centro de estudio de este corpus. Para llegar a él, se ha partido de aquellas palabras más relevantes del campo de la Lotería de Navidad de los diferentes textos analizados. El resultado se plasma en el siguiente mapa conceptual, en él, observamos que la palabra clave es *Lotería* y esta a su vez tiene diferentes ramificaciones como *Sorteo*, *Lotería Navidad*, *Azar*, *Resultado*, *Celebración* y *Emociones/Sentimientos positivos y negativos* (ver Figura 1).

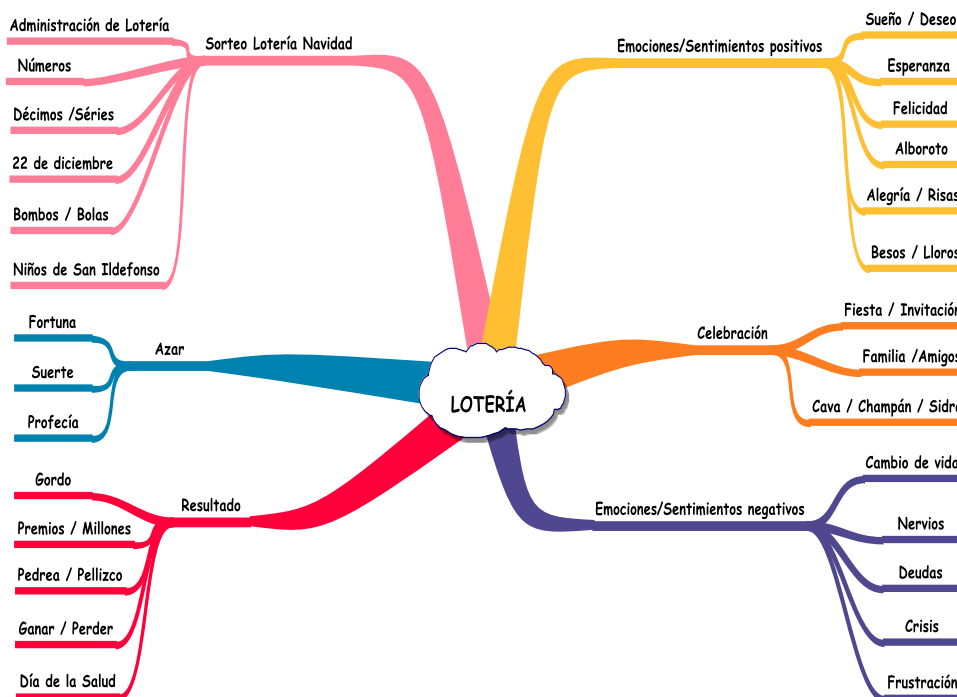


Figura 1. Mapa conceptual: elaboración propia.

5.1.1. Palabras eufóricas / disfóricas

De entre todo el léxico mostrado en el mapa conceptual y/o en los diferentes textos periodísticos ya sean unidades léxicas adjetivales, verbales o sustantivos cabe destacar las palabras eufóricas y disfóricas. Las eufóricas son aquellas que van asociadas a connotaciones positivas, por ejemplo: *suerte*, *alegría*, *ilusión* o *soñar*. Por el contrario, los conceptos disfóricos son aquellos que vehiculan connotaciones negativas como es el caso de *perder* o *caer*. Sin embargo, hay palabras como *salpicar* que en un principio se consideran como conceptos disfóricos en la mayoría de los casos, pero en nuestro corpus son tratados como eufóricos debido a su connotación positiva.

Un país salpicado de premios.

(*El País*, 23/12/2012, Elche y Alcoi, los más premiados).

A continuación, hemos buscado la definición de algunos términos de nuestro corpus en el *DRAE* y, a posteriori, los hemos consultado en los dos bancos de datos, CREA y CORDE, con la finalidad de realizar determinadas búsquedas léxicas. Por una parte, el CREA con ejemplos de los últimos 25 años del español y, por otra parte, el CORDE que se trata de una base de datos enorme con ejemplos desde los orígenes de la lengua hasta el límite cronológico que viene marcado con el CREA.

Hemos consultado en las dos bases de datos diferentes términos pero aquí tan solo se muestra un ejemplo:

– **Pedrea**

DRAE: “Acción de apedrear o apedrearse. *Coloq.* Conjunto de premios menores de la lotería nacional”. (24/07/2014) 685

CREA: «La **pedrea** se compondrá de 1.451 premios de 125.000 pesetas cada uno, lo que totaliza 1.111.375.000 pesetas.. (*El País*, 16/12/1980: Lista oficial de premios de lotería en el Sorteo de Navidad).» (29/03/2014)

CORDE: «A don José Rodríguez de Madrid le tocó un premio de la **pedrea**, en el último sorteo. (La colmena, C.J. Cela, 1951-1969).» (29/03/2014)



Esta palabra es muy usada después del Sorteo de Navidad por aquellas personas que no han conseguido el Gordo, pero tienen alguna de las terminaciones premiadas y consiguen de esta forma la *pedrea* como premio de consolación.

También observamos que existe cierto léxico que aparece bajo alguna acepción dependiendo del país donde se utiliza. Este concepto recibe el nombre de *geosinónimo*, es decir, palabra que posee el mismo significado que otra pero con distinta distribución geográfica o más restringida. Según el *DRAE*, *Lotería Estatal* en España significa “juego en que se premian con diversas cantidades varios billetes sacados a la suerte entre un gran número de ellos que se ponen en venta”, pero en ciertos países de América del Sur como Colombia, Chile o Perú utilizan la palabra *polla* como en los siguientes ejemplos del CREA: «¿Organiza una **polla** con sus amigos, otra con sus compañeros de trabajo, otra con sus familiares y otra más con sus vecinos? (*El Tiempo*, 13/02/1997: ¿Es usted un hinchado furibundo?).» (28/06/2014)

5.1.2. Holonimia / meronimia

En el corpus, encontramos vocablos sobre los cuales se pueden aplicar los conceptos de holonimia y meronimia. Estos conceptos son considerados como relaciones semánticas entre unidades léxicas que derivan de la descripción de un todo constituido por varios elementos. La meronimia es una relación de inclusión que designa una parte de o un todo y la holonimia es la relación entre un término que indica una parte o un conjunto. En definitiva, y según Cruse (2004), el holónimo denota un todo y el merónimo una parte.

Por un lado, la palabra *Lotería* sería el holónimo que representa un referente compuesto por varias partes o etapas de su proceso, cada una de las cuales cuenta con su denominación, que es el merónimo. Por otro lado, todo aquello que compone *el sorteo, el azar, las emociones y/o los sentimientos positivos o negativos y el resultado y la celebración* son los merónimos porque representan el concepto de *Lotería* (holónimo).

5.1.3. Hiperonímia / hiponímia

La hiperonímia y la hiponímia, como relaciones semánticas entre unidades léxicas, son el reflejo de una ordenación jerárquica de los referentes que representan. Por una parte, el hiperónimo es una palabra cuyo significado, al ser general, implica el significado de otras palabras y, por otra parte, el hipónimo es un término que tiene un significado más específico y a su vez se comprende en un hiperónimo. En definitiva, la hiponímia es otra relación de inclusión, ya que el concepto hipónimo abarca el significado de una palabra mucho más general, siendo esta la hiperonímia (Cruse, 2004).

En nuestro corpus, encontramos el hiperónimo *Lotería/Sorteo* (referente del que existen varios tipos) cuyo significado contiene el de otras palabras, hipónimas, como por ejemplo *Gordo de Navidad*, *Especial de El Niño*, *Euromillón*, *Bonoloto*, entre otros. Dicho de otra forma, el hipónimo es un término cuyo significado se comprende en el de otra palabra, el hiperónimo.

El número que ayer salió del bombo para premiarle con el Gordo en el sorteo de Lotería de Navidad. (*El País*, 23/12/2012, 76058).

5.2. Recursos de la lengua

5.2.1. Metáfora y metonímia

Según Azaustre y Casas (1997), la metáfora y la metonímia aparecen en el apartado de los *tropos*, ya que se consideran como la sustitución de una palabra apropiada por otra como consecuencia de la similitud de los conceptos.

Roman Jakobson (Salvador, 2010b) propone una distinción dicotómica radical entre metáfora y metonímia y las relaciones paradigmáticas de significado de la metáfora. En nuestro corpus, hemos podido observar que dichos conceptos no llegan a actuar por separado sino que se pueden combinar entre sí. En este sentido, encontramos metáforas que han llegado a serlo a través de procesos metonímicos e incluso vemos casos donde cabe la ambigüedad de si se trata de un fenómeno o de otro. Algunos lingüistas cognitivos denominan este concepto como *metaftonímia*.

Si nos centramos en los textos periodísticos analizados de nuestro corpus, encontramos como *dinero* es algo líquido. En este caso, se usa el concepto *agua* como símbolo de liquidez frente a *sequía* como signo de escasez e insolvencia.



Figura 2. elaboración propia

Como ya hemos comentado, existen claros ejemplos de metáforas o metonimia, pero hay otros que son ambiguos y en muchas ocasiones, es difícil clasificar los casos en una categoría u otra. Por eso, hemos tomado la opción personal de sistematizarlos, pero somos conscientes que algunos ejemplos pueden ser discutibles. Las metáforas y las metonimias son frecuentes tanto en titulares de secciones como en títulos e incluso en textos:

La inyección de alegría que llegó a esta barriada.
(Texto, *El País*, 23/12/2012, El Gordo como bálsamo contra la crisis).
Metonimia



La suerte quiso que, después de más de veinte años de sequía en los grandes sorteos.
(Texto, *Levante*, 23/12/2012, Anna se lleva un bocado de medio millón de euros que salpica a vecinos en paro). Metáfora

5.2.2. Personificación

La personificación es el hecho de atribuir cualidades o acciones propias de seres humanos y/o animales a objetos o ideas abstractas.

De esta manera y de acuerdo con los diferentes textos periodísticos analizados, encontramos algunos ejemplos de personificación como los que se muestran a continuación:

La suerte se acordó de ellos.
(Texto, *El País*, 23/12/2012, Esperando la nómina, Llego el premio).

“La fortuna llega antes que el desahucio”
(Título, *Levante*, 23/12/2012).

5.3. Paremias y cultura

5.3.1. Frases hechas

Las paremias o frases hechas son enunciados completos, es decir, metáforas de la vida cotidiana que tienen una forma breve y resume una situación y, por supuesto, un estado de ánimo.

Nuestro corpus parte de diferentes textos periodísticos y contiene una temática con relevante importancia dentro de la sociedad como es la Lotería y también la suerte, el azar, la esperanza, el deseo, la alegría, la envidia, la frustración, los juegos, el dinero, la amistad y la salud.

En cuanto al *dinero*, son muchos los refranes que encontramos que hacen referencia a él, por ejemplo: *Amores, dolores y dineros no pueden estar secretos*. Esto significa que ninguna de las tres cosas puede pasar desapercibidas, es decir, un día u otro deberá salir a la luz. En nuestro corpus, encontramos "Lo que se lleva en estos casos es la discreción, sobre todo con el dinero" (*Levante*, 23/12/2012, La suerte vive en Manises). *Dinero en mano, todo es llano* alude al poder que tiene el dinero y a la facilidad con la que el rico llega a conseguir todo lo que quiere. Algunos

ejemplos extraídos de los textos periodísticos son: «“Lo primero que voy a hacer es cancelar la hipoteca [...]”, resumía nerviosa Mari Carmen “A mí me gustaría un Audi”, decidió el marido de Josefina» (*El Periódico*, 23/12/2012, Alcalá, capital de la suerte), «“Quiero conocer Nueva York, que nunca he salido de España”, Antonio Ortega» (*El País*, 23/12/2012, El jubilado de los 4 millones de euros).

5.3.2. Supersticiones

Flores (2000) define *superstición* como una tendencia derivada del miedo o de la ignorancia, a atribuir carácter sobrenatural a determinados acontecimientos, es decir, una creencia equivocada que pone en evidencia una forma, expresiva y vigorosa de captar la realidad. La persona bajo su poder se ve atraída por un fatalismo que niega el azar y la casualidad como manifestaciones de lo casual y se deja llevar por señales misteriosas y secretas que se convierten en el impulsor de sus acciones.

Existe la antigua costumbre de comprar décimos de diferentes ciudades y regiones de España con la creencia y, por tanto, con la finalidad de traer suerte de otros lugares. Por una parte, las administraciones La Bruixa d’Or (Lleida) o Doña Manolita (Madrid) son algunas de las más importantes, las que más décimos de Lotería de Navidad venden y, por ello, las que más premios entregan al año. La fama de La Bruixa d’Or se vio aumentada por el hecho de que el nombre de la localidad en la que se sitúa, Sort, significa ‘suerte’ en catalán. No obstante, en este caso se ha llegado a distorsionar el sentido hasta el punto de que la gente ha asociado *suerte* con el lugar donde se vende dicha lotería, con el resultado de convertirla en una de las que más facturan. Hablamos de distorsión porque en el caso de Sort, su etimología no está relacionada con el significado ‘suerte’. En el *DIEC*, podemos encontrar la entrada “sort” con la definición de “tros de terra petit”, de donde muy probablemente vendría la etimología de dicha población (recordemos que se trata de un lugar *pequeño* en cuanto a extensión y habitantes). Aun considerando el tema de la distorsión que ha sufrido la etimología de dicha localidad, el *Diccionari català-valencià-balear* recoge varias entradas: la primera responde al significado de ‘buena fortuna’, la segunda de ‘Vila situada en el Pallars Sobirà, a la vorera dreta del riu Noguera Pallaresa’. En este segundo caso, indica que la etimología podría ser pre-romana, al contrario que en la primera acepción, donde nos remite al latín (*sorte*).

La Bruixa d’Or, de Sort (Lleida), la que más vende de España con más de 2,5 millones de décimos.

(*El País*, 23/12/2012, No hubo suerte esta vez para Doña Manolita).

5.6. El fenómeno mediático actual

Como hemos indicado anteriormente, los diferentes textos periodísticos que forman nuestro corpus se han extraído de la sección Lotería publicada en los diferentes periódicos el 23 de diciembre de 2012 como consecuencia del Sorteo Especial de Navidad. El tema social es el que destaca en general. El rol que juega el narrador o emisor del mensaje en



relación a la realidad observada es muy importante porque su función principal es la de informar, compartir y explicar los hechos sucedidos en un momento determinado.

La *información* y la *opinión* son los dos tipos de géneros periodísticos que podemos encontrar en nuestro corpus debido a su función e intencionalidad comunicativa. Cada género tiene una forma y cada uno trata de producir unos efectos determinados.

Una vez analizados los diferentes textos periodísticos, vemos como el código no lingüístico a través de la fotografía es un vehículo de comunicación muy importante porque aporta datos significativos a la información. Para conseguirlo, el periodista gráfico debe acudir al lugar de la noticia y captar una buena imagen que describa y verifique la realidad de lo ocurrido en un momento concreto.

Tanto *El País*, *Levante* como *El Periódico* muestran los diferentes números premiados de mayor a menor importancia y, con ello, la cantidad millones según el tipo de premio. Hacen referencia a las diferentes poblaciones y provincias agraciadas. *El País* lo refleja a través de un mapa de España que indica todas las provincias premiadas y la categoría de los premios otorgados en cada una de ellas. *Levante* parte de un mapa de España que muestra los premios por provincias, pero luego se centra en las diferentes localidades de la Comunidad Valenciana y señala la categoría de los premios. Además, se observa una tabla que apunta el dinero jugado, el gastado y el saldo por las diferentes provincias de Comunidad Valenciana. Por último, *El Periódico* se centra en mostrar un mapa de Cataluña con las diferentes poblaciones y la categoría de los premios. También hace la comparativa entre los millones de euros gastados en el 2012 con respecto al año anterior, 2011.

Llegados a este punto podemos hablar de la paradoja *tecnología versus tradición*. *Tradición* o *costumbre* denota el “modo de obrar establecido por repetición de los mismos actos y que puede llegar a adquirir fuerza de precepto” (DRAE), mientras que la palabra *tecnología* es un claro ejemplo que todo evoluciona incluso la forma de participar en los juegos de azar. Se trata de un neologismo que hace referencia a la nueva era de la información. Tecnología e internet han roto las fronteras de nuestro mundo.

Otro factor importante es la publicidad que invade los diferentes medios de comunicación que van desde la televisión, radio, prensa, internet hasta incluso el cine o la calle. En ella, podemos apreciar la teoría multimodal la cual defiende que la comunicación sucede a través de los diferentes modos de significación (imágenes, textos, música, sonido, entre otros) de forma simultánea (Kress y Van Leeuwen, 2001). En este caso, los anuncios publicitarios de la Lotería de Navidad son los más recordados, juegan con una música muy característica y la presencia del hombre calvo, la Diosa de la Fortuna, inocentes niños o niñas, costumbres navideñas presagian que se acerca la Navidad (ver Figura 5) y, con ella, muchos sueños, ilusiones y esperanzas que solo será una realidad para aquellos afortunados que tengan al menos un décimo premiado. Cabe destacar los

numerosos spots o lemas que han participado en dicha celebración, como por ejemplo: *La Fábrica de Sueños*, *Cada Navidad tus sueños juegan a la Lotería*, *Lo que toca en estas fiestas es jugar a la Lotería*, *La suerte es de todos*, *Cada Navidad tus sueños hacen posible la Lotería* o *¡Qué la suerte te acompañe!*



Figura 5. Anuncios Lotería de Navidad.

VI. Conclusiones

Llegados a este punto de la comunicación, es hora de exponer las conclusiones generales de carácter metodológico en el breve análisis discursivo del léxico de la Lotería de Navidad en el ámbito periodístico.

En primer lugar, debemos reflexionar sobre el cumplimiento del objetivo central de este estudio. En este sentido, pensamos que la primordial aportación ha sido seleccionar un listado de palabras clave de la Lotería. El resultado del corpus se ha plasmado con la elaboración de un mapa conceptual (ver Figura 1). Gracias a él, observamos que las ramificaciones podrían estar enlazadas entre sí porque guardan cierta relación, pero se han creado para poder comprenderlo mejor y seguir un orden lógico.

Una segunda conclusión, hace referencia al estudio del corpus porque después de examinar las palabras eufóricas y disfóricas advertimos que algunos términos que consideramos como disfóricos en nuestro corpus aparecen catalogados como eufóricos por el contexto en el que aparecen, es decir, tienen una connotación positiva, como es el caso de *salpicar*.

Otro punto importante ha sido la presencia de *geosinónimos* debido a la distinta distribución geográfica que en muchas ocasiones provocan choques lexicológicos, como es el caso de la palabra *polla*.

En cuanto a los recursos de la lengua, hemos visto como metáfora y metonimia son considerados *tropos* porque en muchas ocasiones la sustitución de una palabra apropiada por otra es posible como

consecuencia de la similitud entre ellos. En nuestro estudio, hemos comprobado que estos conceptos no actúan por separado sino que además se combinan entre ellos. Por lo tanto, pueden ser interpretables y discutibles desde dos puntos de vista.

Por otra parte, hemos observado claros ejemplos de personificación en nuestro corpus. *Suerte* y *fortuna* son las únicas palabras que han recibido cualidades propias de los seres humanos y/o animales, ya que se consideran como algo reales y palpables.

En referencia a las paremias, hemos observado como nuestro corpus tiene una temática con relevante importancia dentro de la sociedad actual. En general, las frases hechas son expresiones fijas de la lengua que llegan a reflejar experiencias comunes de la memoria cultural del pueblo. De hecho, son consideradas como metáforas de la vida cotidiana y/o perfectos eslóganes publicitarios.

También hemos visto como las supersticiones vienen marcadas por el miedo o la ignorancia. Hoy en día, es cierto que el hombre se amolda a sus intereses y necesidades, pero en muchas ocasiones viene impulsado por las demandas de la publicidad e incluso de la sociedad en sí.

Otro punto a comentar es el fenómeno mediático actual. Por una parte, hemos constatado como los textos periodísticos de nuestro corpus han actuado como espejo en el cual se mira la sociedad. Además, hemos comprobado como el código no lingüístico juega un papel importante ya que describe y verifica la realidad de lo ocurrido y aclara lo redactado en el texto. Por otra parte, hemos verificado que los avances tecnológicos con la presencia de internet han provocado importantes cambios culturales y sociales en nuestra vida cotidiana. De hecho, esto junto a la publicidad creemos que puede llegar a incitar el consumo.

Como última conclusión y reflexión personal, en este breve estudio se ha hecho tan solo el análisis discursivo de la Lotería de Navidad en el ámbito periodístico pero consideramos que su corpus tiene una gran e importante aplicación didáctica en una clase de Español como Lengua Extranjera, aunque del mismo modo también puede ser productiva en una de ESO y/o de Bachillerato. Sería muy interesante aprovecharlo porque los alumnos podrían reflexionar sobre todo aquello que ya conocen. Además, tendría una excelente y relevante utilidad porque los alumnos aprenderían palabras de la Lotería, pero además con acepciones especiales y relacionadas con un importante evento cultural en España como es la Navidad. Por lo tanto, pensamos que se trata de un ejercicio atractivo que demuestra una gran productividad de cara a la enseñanza del español y de su cultura.

VII. Bibliografia

692



- ALCOVER, A. Y F. DE B. MOLL (1983): *Diccionari Català-Valencia-Balear*, Moll, 10v, Palma de Mallorca.[Abreviado DCVB].
- AMADES, J. (1982): *Costumari català: el curs de l'any*, Salvat, Barcelona.
- AZAUSTRE, A. Y J. CASAS (1997): *Manual de retórica española*, Ariel, Barcelona.
- CRUSE, A. (2004): *Meaning in language: an introduction to semantics and pragmatics (2ªed.)*, Oxford University Press, Nueva York.
- DIEC (1995): *Diccionari de la llengua catalana*, Institut d'Estudis Catalans, Barcelona.
- DRAE (2001): *Diccionario de la lengua española (22.ª ed.)*, Real Academia Española, Madrid.
- FLORES, F.J. (2000): *Diccionario de supersticiones y creencias populares*, Alianza, Madrid.
- GARCÍA-PAGE, M. (2008): *Introducción a la fraseología española*, Anthropos, Barcelona.
- GOMIS, L. (2008): *Teoría de los géneros periodísticos*, UOC, Barcelona.
- KRESS, G. Y T. VAN LEEUWEN (2001): *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary Communication*, Edward Arnold, Londres.
- LAKOFF, G. Y M. JOHNSON (1991): *Metáforas de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid.
- MESTRES, J.M. (1995): *Manual d'estil. La redacció i l'edició de textos*, Eumo, Vic.
- RACCAH, P. et al. (eds.) (2002): *La inscripció de los sesgos socio-cognitivos en la llengua*, Actas del I Simposio Internacional de Lexicografía. IULA, Barcelona.
- RACCAH, P. (2005): "Une sémantique du point de vue de l'intersubjectivité à l'adhésion", *L'énonciation identitaire: entre l'individuel et le collectif, Discours social* 21. 205-242.
- SÁNCHEZ, J.R. (1979): *Introducción a la publicidad*, Tecnos, Madrid.
- SALVADOR, V. (1992): "Periodística i anàlisi del discurs: una aplicació interdisciplinària al cas dels horòscops", *Dos-cents anys de premsa Valenciana, Generalitat Valenciana*. 985-993, València.
- (2006 a): "Argumentació i estructures lingüístiques". En N. Alturo et al. (Eds.), *L'argumentació, PPU*. 91-106, Barcelona.
- (2006 b): "Engagueu el ventilador amb les mans ben netes: Fraseologia, metàfora i interdiscurs en la comunicació política". En V. Salvador i L. Climent (Eds.), *El discurs prefabricat II. Fraseologia i comunicació social, UJI*. 23-51, Castellón.

— (2010 a): “L'eufemisme, entre la retòrica i la política”. En M.J. Marín et al. (Eds.), *Discurs polític i identitats (trans)nacionals*, Universitat de València. 133-169, València.

— (2010 b): “Metaphor and style”. En Ll. Payrató i J.M. Cots (Eds.), *The Pragmatics of Catalan*, Gruyter, Barcelona.

VILCHES, L. (1984): *La lectura de la imagen: prensa, cine, televisión*, Paidós, Barcelona.



Recursos electrónicos

Centro Virtual Cervantes (1997-2004). Refranero Multilingüe. Consultado el 5 de julio de 2014 en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>

Loterías y Apuestas del Estado (2014). Consultado el 1 de julio de 2014: <http://www.loteriasyapuestas.es/es>

Real Academia Española: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. Consultado el 25 de marzo de 2014 en: <http://corpus.rae.es/cordenet.html>

Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. Consultado el 25 de marzo de 2014 en: <http://corpus.rae.es/creanet.html>

The Influence of Motivation in the Foreign Language Learning Process

Noemi Ollero Ramírez
olleroramireznoemi@gmail.com

I. Abstract / Resumen

696



Foreign Language Learning is currently becoming one of the most relevant issues to take into account in education. The globalisation process and its worldwide movement towards economy, finance, trade, immigration and communication among others, make inevitable to get into contact and communicate with people from different countries and cultures. This situation requires Foreign Language Learning skills, knowledge and motivation. Motivation plays an important role in the Foreign Language Learning process because it provides the first push to initiate a successful language learning process.

This project is focused on some motivational strategies to maximize students' language learning skills. The implementation of communicative, group and participative activities will help students to be motivated in the language classroom.

The article analyses a group of students belonging to an Intermediate Level Trade Course who were exposed to a teaching unit that combined both traditional methods (course book) and modern methods.

Firstly, I will introduce the current situation in secondary education and the role of motivation to achieve success in the Foreign Language classroom. Later, I will explain the practical application in an Intermediate Level Trade Course at a high school. I will also comment on the methodology and the activities carried out with the above mentioned group in order to enhance motivation. I will finally conclude about the effectiveness of creating a lesson plan and the use of relevant methodologies to enhance motivation in the Foreign Language classroom.

Key words: motivation, Foreign Language Learning, practical application, motivational strategies, methodology, success.

El aprendizaje de lenguas extranjeras se está convirtiendo hoy en día en uno de los temas más relevantes a tener en cuenta en la educación. El proceso de globalización y su movimiento mundial hacia la economía, las finanzas, el comercio, la inmigración y la comunicación, entre otros, hacen que sea inevitable entrar en contacto y comunicarse con personas de diferentes países y culturas. Para hacer frente a esta situación se requiere habilidades de aprendizaje de lenguas extranjeras, conocimiento de la misma y motivación. La motivación juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de idiomas extranjeros ya que proporciona el primer empujón para iniciar un proceso de aprendizaje de idiomas con éxito.

Este proyecto se centra en algunas de las estrategias de motivación para maximizar las habilidades de aprendizaje de idiomas de los alumnos. La implementación de trabajo en grupo, de actividades interactivas y

participativas y el uso del lenguaje verbal y comunicativo, ayudarán a los estudiantes a estar motivados en el aula de lengua extranjera.

El artículo analiza un grupo de estudiantes pertenecientes a un Curso de Comercio de Grado Medio que fueron expuestos a una unidad didáctica que combinaba métodos tradicionales como el uso del libro de texto con métodos modernos.

En primer lugar, haré una pequeña introducción sobre la situación actual en la educación secundaria y el papel de la motivación para lograr el éxito en la clase de lengua extranjera. Después, explicaré la aplicación práctica que se llevó a cabo en un curso de Comercio Intermedio en un instituto. También comentaré la metodología y las actividades llevadas a cabo con el grupo propiamente dicho con el fin de aumentar la motivación. Finalmente, concluiré acerca de la importancia y eficacia de tener una programación para seguir en el aula y el uso de metodologías pertinentes para mejorar la motivación en el aula de lengua extranjera.

Palabras clave: motivación, Aprendizaje de un Idioma Extranjero, estrategias de motivación, metodología, éxito.

II. Introduction

Learning a Foreign Language is probably nowadays one of the most relevant challenges for students. A lot of research has been carried out to discover which factors affect foreign language learning. Within these factors, the most relevant ones when learning a foreign language are: age, sex, culture, identity, learners' variables, and students' interests. Nevertheless, teachers' behaviour and methodology, syllabus design, informal interactions with the students, nature of the assignments or even classroom environment are factors that affect students' predisposition, eagerness or motivation to learn a Foreign Language.

Motivation plays an important role in Foreign Language learning success, and although it is not the main factor, in the classroom context it may lead students to achieve their goal or not. Lack of motivation leads to lack of effort and ultimately lack of success. Due to the great importance that motivation plays when learning a Foreign Language, I have considered the influence of motivation in language learning for this project.

Some months ago, I had the pleasure to work with an Intermediate Level Trade Course in a high school for some months, and while participating in the classroom as an observer first and as a teacher later, I noticed a great lack of motivation and some passiveness in the Foreign Language classroom when learning a language. For that reason, this project is focused on the motivation of a heterogeneous group (in terms of English proficiency) studying English as a Foreign Language in a high school and how students' motivation can improve the Foreign Language Learning process.

III. Theoretical Background

698



3.1. The concept of motivation

Motivation is today the most complex and challenging issue for language teachers. The term 'motivation' is an abstract and hypothetical term that we use to explain why people, in this case students, think and behave as they do. According to Dörnyei (2001) motivation is the process whereby a certain amount of instigation force arises, initiates action, and persists, and it provides the learners the primary stimuli for initiating second language learning. In other words, motivation can be seen as a force that moves a person to initiate an action and to keep on until the goals are achieved. Our past actions, and particularly the way we interpret our past successes and failures determine our current and future behavior, and we will be more motivated to do something out of our own than something that we are forced to do. No one can deny that our personal likes or dislikes (attitudes) also play an important role in deciding what we will do or not. Without sufficient motivation, however, even the brightest learners are unlikely to persist long enough to attain any really useful language (Dörnyei, 2001).

Theorists and researchers of human motivation point out two types of motivation: intrinsic and extrinsic motivation. Intrinsic motivation refers to somebody internal desires to perform a particular task itself or from the sense of satisfaction in completing or even working on a task. On the other hand, extrinsic motivation refers to the external factors that lead an individual to perform something. It is related to rewards such as money or grades and these rewards provide satisfaction and pleasure that the task itself may not provide. However, intrinsic motivation does not mean that a person will not seek rewards. It just means that such external rewards are not enough to keep a person motivated.

Although both types of motivation are considered crucial factors for students' achievement in language learning, most researches show that intrinsically motivated students have been able to develop higher successes when learning a L2 than others extrinsically motivated, and without the inclusion of external rewards. Besides this, intrinsically motivated students have more advantages because there is evidence showing that intrinsic motivation can promote student learning and achievement better than extrinsic motivation.

IV. Objectives

Students' motivation in Foreign Language Learning is affected by several factors such as sex, age, culture, personal interests, past actions, expectations, social or effective factors, environment, and so on. However, everybody knows that keeping our students motivated is not an easy task and, apart from these factors, teachers' behaviour, methodology, materials, the structure of the course or even the informal interactions

between teacher-student also have a large effect on students' predisposition to learn a foreign language.

The aim of this paper is to find out to what extent various factors affect these students' motivation and performance in Foreign Language Learning as well as to deal with some motivational strategies to promote these students' motivation.

V. Materials and Methodology

The research was carried out with an Intermediate Level Trade Course of 20 students. It was a quiet and a reduce group and with a low degree of motivation towards a foreign language. Their level in the L2 was lower than the expected one and most of them were not able to overcome the minimum competences or goals included in the syllabus.

During my observation period I noticed that this group had a great lack of motivation towards Foreign Language (FL) Learning mainly due to the methodology and the materials used in the foreign classroom. Both the methodology and the materials were not the appropriate because the teacher tended to use only the text book and she avoided to make either use new technologies or prepare some extra material. Teachers cannot follow a traditional methodological approach only based on lectures or just following the book and it is very important to make the necessary changes when something does not work. Moreover, students' lack of motivation and total passiveness in the classroom with regard to the FL was mainly focused on their lack of interests in learning a FL because they were unable to see its usefulness and its connection with real life. About three or four students hardly ever attended to FL lessons, some others did not pay attention because they were not interested in the FL and the rest got bored.

For that reason, before starting to work with them and to ensure the success of my practical intervention I asked the official teacher for permission to work with this group and to create and to give the students a questionnaire to evaluate the students' motivation. With this questionnaire my intention was to know the students' worries and interests and their opinions about the Foreign Language lessons. There were two questionnaires: a first one about the students' initial opinions about the FL lessons and a second one with their final opinions after my participation in the classroom. The first questionnaire is shown below:

Table 1. Students' motivation questionnaire (Q1)

Student's Motivation Questionnaire					
	1	2	3	4	5
1. Considero una pérdida de tiempo el hecho de tener que estudiar una lengua extranjera. Debería ser optativo.					
2. Si hay algo que no entra en el examen no me esfuerzo por intentar entenderlo.					
3. Participaría más si los ejercicios fueran más dinámicos.					
4. Me conformo con aprobar, ¿para qué quiero sacar más nota?					
5. Cuando el profesor/a explica algo en clase y no lo entiendo, casi siempre le pregunto.					
6. El profesor es creativo y presenta las actividades de manera atractiva e interactiva combinando el libro de texto con otros materiales útiles.					
7. Si hiciéramos actividades en grupo y de manera oral aprenderíamos y participaríamos más.					
8. Me gusta que mis compañeros sepan que soy bueno/a en inglés.					
9. Me gustan las lenguas extranjeras. Son importantes y me gustaría hablar inglés perfectamente.					
10. Tengo claro cuál va a ser mi profesión en un futuro.					
11. Cuando me pierdo en las explicaciones del profesor/a no me esfuerzo por intentar coger el hilo otra vez, simplemente desconecto.					
12. Participo en las actividades planteadas en la clase de inglés.					
13. Considero de gran importancia tanto el uso del libro de texto así como el uso de otros materiales como herramienta útil de aprendizaje en el aula.					
14. El libro me aburre, quiero hacer actividades más dinámicas con mis compañeros.					
15. Participaría más si los ejercicios fueran más dinámicos.					
16. Aprendería más y le encontraría más sentido a la clase de inglés si trabajáramos de manera oral y con situaciones reales del día a día					
17. Me siento motivado/a. Siento que en cada clase de inglés aprendo más y eso hace que mis ganas por seguir aprendiendo aumenten.					

In this first questionnaire there were 17 items in which students were asked to show their agreement or disagreement with a five-point scale, ranging from totally agree to totally disagree (1 totally disagree, 2 disagree, 3 I don't mind, 4 agree, 5 totally agree). I included controversial and relevant items to deal with in this project.¹

Here below you can see the second questionnaire (Q2) I gave them after my participation in the FL classroom:

Table 2. Students' opinions questionnaire (Q2)

Questionnaire
1. ¿Qué piensas de la metodología utilizada durante estas dos semanas? ¿de los materiales y actividades que se han llevado a cabo?
2. ¿Cómo prefieres trabajar, de manera individual o en grupo?
3. ¿Consideras que es positivo trabajar de manera colectiva con tus compañeros?
4. ¿Crees que has aprendido más trabajando principalmente en grupo y utilizando esta metodología? ¿por qué?
5. ¿Qué opinas de combinar el libro con otros materiales?
6. ¿Crees que el profesor es creativo y presenta las actividades de manera atractiva e interactiva combinando el libro de texto con otros materiales útiles?
7. ¿Prefieres trabajar de manera individual o de manera cooperativa y en grupo con tus compañeros? ¿Por qué?
8. ¿Consideras que el aprendizaje de un idioma extranjero, el inglés en este caso, debería ser opcional?
9. ¿Consideras de gran importancia tanto el uso del libro de texto así como el uso de otros materiales como herramienta útil de aprendizaje en el aula? ¿Por qué?
10. ¿Crees que en parte, tu falta de motivación para aprender inglés se debe a la actitud del profesor?
11. ¿Aprenderías más y si se trabajara de manera oral y con situaciones reales del día a día?
12. ¿Te sientes motivado? ¿Crees que en cada clase de inglés aprendes más? ¿Tus ganas por seguir aprendiendo aumentan cada día?

In this second survey, students were asked to answer some questions to verify whether some of the answers to the Q1 (*Student's Motivation Questionnaire*) were reliable or not. Here, they had to express with words how they felt during my practical intervention.

5.1 Error problem solving

Once the surveys were collected and having seen the results, I noticed that there was a great lack of motivation and interest so I started working in the creation of useful materials to cover these students' demands. Therefore, I focused on the most relevant aspects and worries I saw in the questionnaires, in such a way that I created dynamic, speaking and group work activities because my intention was to make lessons more attractive to them and above all to promote their intrinsic motivation in the FL Learning process.

¹ The items of the questionnaire are in Spanish because some of the students were unable to properly understand them in English so I translated them into their mother tongue.

VI. Effective activities

702



As I mentioned above, foreign language teachers cannot follow a traditional methodological approach only based on lectures or just following the book, but they would have to include varied activities or to make use of extra materials to meet the needs of all students. Besides, the importance of classroom climate and motivational tools is really important to maintain students motivated and keep their attention. To provide students with an interesting lesson, one possible strategy can be the creation of intrinsic motivation and the fact of working with unusual methodology can bring unexpected but positive outcomes because they will probably be more interested in the content of their lessons if they work in a different way.

For that reason, to cover all the students' demands, in the following paragraphs I state a series of successful strategies and methodological guidelines I implemented in the foreign classroom to deal with the motivation of these students. In order to implement interactive activities and taking into account the students' curriculum in the FL, I decided to design a series of interactive activities where students had to put into practice their communicative skills, the digital competence and their capacity to work in a cooperative way.

In the following section I will show some relevant and effective activities I implemented. But first of all, I would like to explain that my classroom intervention was mainly focused on the vocabulary from the unit 7 (Evaluating products) in the course book *Business Basics* (2006), so most of the activities I will present below will be related with vocabulary. To implement interactive activities and taking into account that students had to know the vocabulary from unit 7 as part of the subject contents, I designed a series of both communicative and group work activities to make this task more attractive for them; playing role-plays, a *Bingo*, working with crosswords, doing listening, descriptions of products, etc.

6.1 Group work

Over the years, group work has become in an effective way where students can work together sharing their beliefs or opinions to fulfil a certain task or to achieve a certain learning goal.

From my point of view, group work is a good strategy to promote intrinsic motivation in the foreign language classroom because students not only have fun while working but they can also feel that they can freely communicate with each other without being assessed. Previous literature suggests that group work could arouse students' learning interests, cultivate their exploring ability and creative thinking and improve their team spirit and social communication skills (Fearon, McLaughlin, & Eng, 2012; Olivera & Strauss, 2004)

The first think I did to start working with this methodology was to create a pleasant and supportive atmosphere organising the classroom in the best way possible, moving all furniture to work more effectively. One of the activities I carried out was about describing products. I took about

15 different objects to class and I put them into a box so anybody could not see the objects. Each group had to take an object from the box and after 4 minutes they had to describe it aloud to the other groups. The rest of the groups had to fill in the missing information about that product (colour, size, shape, use, length, material, price...) (See appendix 1).

Then, another group work activity I did in the foreign classroom was the invention of a product. Students had to focus on the invention of a new, interesting and useful product that did not exist in the real life. Apart from working in groups, they also had to cover speaking skills and creativity. The purpose with this activity was the contribution in the creation of the product in an active way.

The fact of implementing these two activities in the foreign language classroom was very positive and useful. They could see both activities from a business perspective where they took part in a company and they, as salesmen, had the challenge and the opportunity to present their product to another company. Moreover, with those activities, students not only worked on the vocabulary from the unit but also on creativity, sentence construction, communicative skills and cooperation.

Students were able to develop higher levels of thinking and reasoning and they had better attitudes towards the FL when they worked together because they felt equal among themselves. They felt much more confident when expressing their opinions about a certain activity and they were much more willing to receive feedback from their classmates.

These activities evidence the effectiveness of working in a cooperative and communicative way. Group work can promote not only students' motivation but also academic achievement in the foreign language.

6.2 Communicative activities

The choice of working with communicative activities carried out during my intervention was due, first of all, because of the students' demands and although oral teaching is nowadays one of the most problematic challenges for language teachers to face, it can have a lot of benefits and usefulness when learning a FL.

It was essential for the students to be aware of the importance of working in a communicative way because without any real purpose they felt reluctant to use oral language. For that, I created dynamic and interactive real life activities to encourage them to talk in English. Practicing dialogues and using real scenarios helped the students to see the usefulness of the foreign language. Apart from that, communicative activities also allowed them to practice with the new vocabulary from the unit, with grammar aspects and sentences in a real setting.

To carry out speaking activities, one of the activities I did was working with a role-play. Here, students worked in pairs, one was the customer (A) and the other one the seller (B) (See appendix 2). The customer had to ask for some characteristics of a particular product and the seller had to tell him/the characteristics of the product. They first had about 10 minutes to practice the role-play in their seats and afterwards they performed the role-play in front of the class, so I organised the classroom in such a way it

seemed a real scenario (a store). Then they swapped roles so that both students could practice *wh-questions*.

My purpose was to encourage them to talk in English and practice speaking skills, and that was one of the most important benefits I got from this activity because they spoke in the foreign language all the time. They were also able to connect the activity with every day topics and it was a good strategy to promote their intrinsic motivation because they understood the essence and importance of the foreign language.

VII. Results

The activities I planned to carry out with this group were prepared according to the students. Results obtained from Q1 can be seen in the following graph:

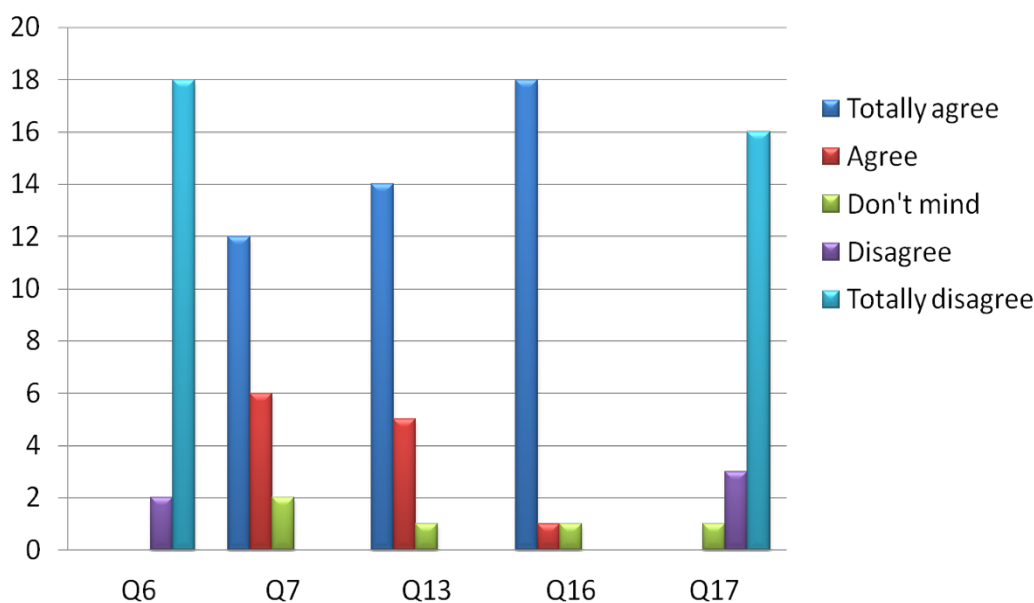


Figure 1. Results from the Students' Motivation Questionnaire (Q1)

The most relevant and controversial aspects are shown in the graph. It is worrying and shocking that almost all of the students think that they are not going to improve anymore. If students think like that it is because it is evident that there is a great lack of motivation and something has to be done to avoid this situation in the classroom. Below I show some of the students' comments taken from the Q1:

Q6: "El profesor es creativo y presenta las actividades de manera atractiva e interactiva combinando el libro de texto con otros materiales útiles". The results from this question number 6 show that any of the students totally agreed or agreed with the statement while 18 of them totally disagreed. So clearly, it would be much more useful to combine the course book with some dynamic activities.

Q7: “Si hiciéramos actividades en grupo y de manera oral aprenderíamos y participaríamos más”. The results show that most of the students totally agreed with this affirmation (12 students) and six of them agreed in the fact that working in groups would imply both predisposition to work in the foreign language and learning.

Q13: “Considero de gran importancia tanto el uso del libro de texto así como el uso de otros materiales como herramientas útiles de aprendizaje en el aula”. Everybody thinks that it is very important to combine the course book with other materials when learning a foreign language. The course book can be an aid but it should not be the only material used in class and teachers should provide students with another extra and useful material to motivate them.

Q16: “Aprendería más y le encontraría más sentido a la clase de inglés si trabajáramos de manera oral y con situaciones reales del día a día”. According to the results, 18 totally agreed in working communicative competence whereas nobody disagreed. Working with real materials in the foreign classroom could be very efficient because students are aware of the importance and the relation that the foreign language has. I personally also agree with the students because, what’s the purpose of working only with grammar or vocabulary aspects in class? It is supposed that goal of learning a foreign language is to put it the in practise in the real world and it has no sense to learn isolated words or sentences by heart without any real purpose.

Q17: “Me siento motivado/a. Siento que en cada clase de inglés aprendo más y eso hace que mis ganas por seguir aprendiendo aumenten”. Shockingly, any of them felt motivated in class so the great lack of motivation among all the students is clearly shown in the survey results.

Regarding the second questionnaire (Q2), I will comment in the following paragraph the results obtained (see Table 2). I am going to show you some relevant comments they wrote down after my participation in the classroom.

Student A: *“Trabajar toda la hora con el libro de texto es un aburrimiento y el profesor debería darse cuenta de ello. Si se preparara un poco la clase y realmente quisiera enseñarnos de manera eficaz, intentaría buscar otros materiales y otras alternativa de enseñanza porque..... Me duermo en las clases...” (Q6)*

Student B: *“Prefiero trabajar mil veces más de manera cooperativa que de manera individual. Entiendo que hay actividades que se deben hacer de manera individual pero también pienso que se puede aprender mucho de tus compañeros cuando trabajas en grupo y de hecho yo he aprendido mucho de todos ellos. No tengo un nivel muy alto de inglés pero me han ayudado mucho y me he sentido muy arropada por todos ellos. ... He aprendido más este tiempo con esta metodología que en todo el curso. ...” (Q7)*



Student C: *“Por supuesto. El libro de texto debería ser una ayuda y material de apoyo en clase pero no el único material utilizado. Hay muchos materiales útiles que se podrían utilizar y es importantísimo combinarlos todos.” (Q13)*

Student D: *“El fin de cualquier tarea es ponerla luego en práctica en la vida real. No me sirve de nada aprenderme palabras o frases sueltas si luego no voy a ser capaz de ponerlas en práctica en la vida real”... Con los juegos de rol he aprendido mucho porque me he visto involucrado en una situación real, del día a día” (Q16)*

Student E: *“Estoy totalmente en desacuerdo. Siento que me he estancado y que ya no voy a aprender más. Necesito algo que me motive, otra metodología, otro tipo de actividades, no sé. Necesito que haya un cambio en clase porque mis ganas pro aprender son menos cada vez...” (Q17)*

Student B says that group work methodology is useful because interaction and opinion sharing is possible among students. Besides, it is helpful because they learn the FL from others. Student D emphasizes the goal of learning a FL is to put it in practise in the real world. This student also says that it has no sense to learn isolated words or sentences by heart without any real purpose. Then, student E is completely unmotivated in the FL classroom due to the methodology, materials and activities carried out by the foreign language teacher.

After the results obtained from the two surveys, I can assert that students who really wanted to learn the FL were able to master a reasonable working knowledge from the contents worked in the unit, and the others who were really unmotivated showed good language attitudes and predisposition to work in class.

Group work, speaking activities and the use of real and dynamic materials were really useful materials to keep the students motivated. The change in methodology also helped them to carry out their homework by combining traditional and new methods and, at the same time, it enhanced a communicative and a pleasant environment among the teacher and the students.

VIII. Conclusion and discussion

Although it seems easy to cope with motivational strategies, I would like to comment that not every strategy works in every context. Even those strategies which are generally the most reliable ones, may not work with a particular group or in particular situations. It is also possible that some strategies may work with one teacher or group better than with others, and they may even work better today than tomorrow. So, to carry out the most reliable strategies to motivate students, it is very important, first of all, to previously analyse the group you are going to work with (to know students' interests, worries, behaviours and needs) and then, plan the



activities in such a way you make sure that these activities will catch students' attention.

Group work and speaking activities was an effective way to allow students freely engage in foreign language classroom discussions and they also were responsible to work quietly and respectfully. Moreover, I can conclude, after obtaining the results, that the study and the work I did with this group of students belonging to an Intermediate Level Trade Course had generally good results.

In conclusion, to promote motivation in the foreign language classroom, teachers should face with some motivational strategies. To carry out my classroom participation, the first thing I did was to take into account the students' attitudes and interests. Moreover, I had a good relationship with the students. I believe that having a good relationship with your students is also essential to keep them motivated. For that reason, during my teaching period I have always had a positive attitude and a positive relationship with the students, not only academically but also personally. Providing students with useful and real materials, dynamic tasks and suitable learning atmosphere are aspects that can be used to maximize students' motivation in the classroom.

IX. References

- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana, DL 1994.
- DÖRNYEI, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Barcelona: UOC, 2005
- DÖRNYEI, Z. (2005): *The Psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ. [etc.]: Lawrence Erlbaum, 2005
- GRANT, D & MCLARTY, R (2006): *Business Basics - International. Student's Book: Updated for the international marketplace*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- FEARON, C., McLAUGHLIN, H., & ENG, T. Y. (2012): *Using student group work in higher education to emulate professional communities of practice*. Education + Training Journal, 54(2/3), 114-125.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2005): *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide, cop, 2005.
- LOGAN, Frank, A. (1976): *Fundamentos de aprendizaje y motivación*. México, DF: Trillas, 1976.

The Phonological Evolution of Current Spoken English: A Case Study

Andrea Esteve Recatalà
al188050@uji.es

I. Summary

710



The present project aims at examining the innovative phonological features of current spoken English. In order to accomplish this intricate task, several sections are introduced to make explicit the ongoing phonological tendencies. A case study was conducted to provide a detailed explanation of the new trends, their users as well as people's attitudes towards them. Once an exhaustive exploration of these aspects was completed, this research deepened on the issue of whether the stated contemporary phonological trends could be part of a new RP. As a support of this hypothesis, several phoneticians as well as linguists provided their own account on this topic. It seemed apparent that the selected topic is one of the concerns of many authors these days. They are concerned with Estuary English and Received Pronunciation since they came to be seen in opposition. However, they could alternatively be seen as a modern variety of RP.

Key Words: Standard English, Received Pronunciation, Ongoing Phonological Features, RP Change

II. Introduction

The current research seeks to exhibit the most outstanding changes in current spoken English. Hence, this manuscript will be tackling several sections. Firstly, the clarification of the chief objectives that triggered me to explore this field of study arises as a crucial starting point. Apart from providing a detailed description of them, secondly, a detailed account of the materials needed for the case study as well as the methodology followed will be fully explained. It is extremely apparent that English is a language that has been involved in constant evolution throughout the ages. Therefore, it is highly required to analyse deeply whose speech is evolving. That is, thirdly, who the participants of this study and what the ongoing present-day phonological tendencies might be should be settled. Thus, the entire analysis embraces significant information such as new phonological tendencies, their users as well as social reaction to those changes can be observed. Fourthly, the project additionally discusses the hypothetical case in which the previously explored new features are part of the "Received Pronunciation". Several old features penetrating "Received Pronunciation" could be the support of the contemplated hypothesis. Once the whole arguments have been exposed, it is conceivable to draw some conclusions. "Discussion" section embraces those final remarks. Eventually, it is significant to mention that additional annexes could not be included due to length limits. Nevertheless, they have been pivotal material in my research.

III. Objectives

The topic of the present project was firstly introduced to the author of this paper in one of the subjects in her stay in the University of Southampton. The main concern of this course was to examine and explore the current spoken English features. Special attention should be paid to the fact that the student was allowed to contrast and compare those features in every-day life speech. Covering these characteristics of current spoken English in England was a unique opportunity that favoured the student to cope with the final project. As a consequence, the student could be exposed to those features and acquire a highly required background knowledge. Before deepening on the explanation of the pilot study itself, it is highly required to clarify why the word “phonological” has been used to regard the new spoken tendencies. It is exclusively a matter of explaining the terminology employed. On the one hand, one reason why “phonological” is a term that has been used to define the innovative tendencies is because they were referred to “phonological” in the University of Southampton’s module. On the other hand, although English native speakers do not take notice of these tendencies being new phonemes, linguists might refer to these innovative tendencies as phonological. Therefore, the term “phonological” has been used in the project taking into account this explanation.

IV. Methodology

Being entirely involved in an English environment and exposure was crucial in the development of the present project. As a result of being in contact with several native speakers, the student could contrast the features covered in the aforesaid module. Moreover, the methodology which has been followed in the project runs as follows.

Once the student listed the whole range of features that she was willing to detect, she decided which method she could follow to obtain the accurate data. After some prior deliberation, two techniques were the ones employed to gather the proper corpus of data for the final project.

On the one hand, the student asked several English native speakers whether they could record themselves when having a conversation. She would have told the native speaker the topic in advance. It needs to be highlighted that the student knew which topic would be the most suitable one for each native speaker. This previous knowledge was strongly determined by the student’s experience and contact with the participant. She was aware of the fact that she could detect several innovative features in his or her speech. Moreover, she watched numberless videos of famous bloggers, and interviews to famous singers, whose speech meets the current spoken English features involved in this final project. As a consequence of detecting these characteristics, the student downloaded the suitable material, chopped it, and analysed it very meticulously.

On the other hand, the second technique used to conduct the recordings was the succeeding one. Each participant was required to pronounce a distinct set of words. In this word groups, some of the current spoken English features could occur. It needs to be claimed that the recording of these groups of words can be found in Annex I. In addition to that, the phonemic transcription of these words is additionally presented in Annex II. These words are, firstly, phonemically transcribed in RP English. Secondly, they are transcribed taking into account the innovative features of current spoken English.

Eventually, as the final step of the process of analysing the obtained data, the student listened to the recordings countless times. In addition to that, she classified them into “characteristics” so that they could be well-organised in the attached disk. She reckoned it was a suitable suggestion for the members of the board not to be misled. Moreover, for the recordings to be as accurate as possible, the student adopted a method in which she chopped the “irrelevant” audio information.

4.1. Participants

As stated in the previous section, the people who participated in the student’s final project are English native speakers. The entire number of cooperators can be considered confident as well as advisors of the student throughout the whole project. They are aged between nineteen and twenty nine. However, the student’s research has encountered several instances in video recordings on the Internet where older generations have also acquired these new phonological tendencies. It needs to be acknowledged that the task’s realisation could not be accomplished without their assistance.

Taking into account their place of provenance, it can be asserted that they are mostly from the Southeast of England. Particularly, they come from cities such as Southampton, Portsmouth, Bath, London, Epsom (Surrey), and Horsham. Some critics considered these new phonological tendencies to be highly associated with Southeast of England. However, some other analysts asserted that these innovative phonological trends were occurring in all regions of the United Kingdom. In fact, the University of Southampton’s lecturer, who was in charge of teaching the module, regarded these characteristics to be generalised in the whole country. Based on this controversy, the student did not merely recorded people from the Southeast of England. Additionally, bearing this contention in mind, she recorded people from the Liverpool, Manchester, and Nottingham.



V. Results

5.1 New phonological tendencies

Under the “new phonological tendencies” heading, the previously mentioned new trends regarding traits of current spoken English are introduced. These features are presented in distinct sections so that the reader cannot be misled. It is remarkably significant to explain how the information is exhibited within each subsection. Firstly, the feature is named as well as fully defined. Secondly, the number of the corresponding recording to each new feature can be found afterwards. Although the recording can be listened to in the disk attached, the number serves to encounter the track in which the word or sentence is placed. Thirdly, some evidence of each phonological trait needs to be provided. As the topic that is being analysed is contemporary and daily focused, instances on social networks are given. It is apparent that social networks and media are pivotal when showing new trends as well as changes. Therefore, following the trait explanation and the track’s number in the recording, several examples on social media are displayed.

5.1.1. Ambiguity between <th>, /θ/ and /f/, /v/.

Generalised loss of the differentiation between <th>, /θ/ and /f/, /v/. This new trend consists of the replacement of the two “th” sounds by “f” or “v”. Thus, words such as brother, thing, think, together, another, bath, other, with, idea, thousand, anything, everything, something are pronounced like /brʌnə/, /fɪŋ/, /fɪŋk/, /tə'geɪvə/, /ə'nʌvə/, /bɑ:f/, /'ʌnə/, wɪv/, /aɪ'fɪə/, /'faʊzənd/, /'enɪfɪŋ/, /'evrɪfɪŋ/, and /'sʌmfɪŋ/. Moreover, it needs to be emphasised that ‘This feature is only sporadic in Cardiff, Liverpool, and Edimburgh’. (Kerswill 2000)

Evidence of this particular English phonological tendency can be listened to in the attached disk from track 1 to track 24. Moreover, as stated above, social networks might be considered as reflections of everyday life speech. Therefore, those changes can be contrasted in the people’s typewriting. That is, the ambiguity between <th>, /θ/ and /f/, /v/ can also be observed in the social networks. Investigating on social networks can be revealing when analysing any current spoken language. Evidence of this particular trait can be seen in some people’s tweets. It is imperative mentioning that the author of this project did not wish to reveal these people’s identity. Therefore, she covered their names as well as their profile pictures.

5.1.1. Vocalisation of the dark “l”

In the most part of English dialects, the /l/ sound involves two allophones. On the one hand, the first allophone is the dark or clear /l/. It ‘involves contact between the tip of the tongue and the alveolar ridge, but instead of the air being blocked at the sides of the tongue, it is also allowed to pass down the sides’ (Johnson & Britain 2007). On the other hand, the second allophone is commonly regarded as velarized /l/ which requires a distinct articulation. In order to utter this particular /l/ ‘the retraction of

the back of the tongue towards the velum' (Johnson & Britain 2007) is needed.

The widespread phenomenon of l-vocalisation is described as 'the vocalisation of dark /l/ in syllable rhymes' (Johnson & Britain 2007). In other words, it is conceivable to observe an addition of short /u/ in front of post-vocalic -l.

In addition to that, it is noteworthy to present the particular phoneme which is used to identify this peculiar phenomenon. $\left[\text{ɫ} \right]$ is the commonly agreed phoneme to refer to the velarised /l/. Thus, words like "table", which used to be represented as /'teɪbl/, would be velarised and illustrated as $\left[\text{te:} \text{b} \text{ɫ} \right]$.

Despite the fact that using " $\left[\text{ɫ} \right]$ " to represent the velarised /l/ is the accurate system, it is conceivable to observe the present phenomenon illustrated as follows. For instance, words such as feel, cool, milk, built people, possible, label can be symbolised as [fi:w], [ku:w], [mi:wk], [biwt], [pi:pu], [pɒsəbu], [leɪbu] (Johnson & Britain 2007). Furthermore, it is of remarkable significance to declare that, although this new tendency is exceptionally outstanding in current spoken English in Britain, 'it appears to be in other dialects including American English, New Zealand English, and Falkland Island English' (Johnson & Britain 2007).

Dealing with the audio evidence, several tracks exemplify the selected phenomenon. They range from track 24 to track 45. Connected with the audio files, Annex II embraces the entire number of transcriptions in RP and in current spoken English. Moreover, evidence on social networks, particularly Twitter, reveals the succeeding material.

5.1.3. Recurrent presence of glottal stop

The commonly named "glottal stop" has been additionally regarded as "T-Glottalisation" phenomenon. The figure of the recognised phonetician John Christopher Wells can be studied as one of the linguists who defined the present notion. According to him, the glottal stop is a plosive which has been created by the closure and the opening of the glottis afterwards.

It is worth mentioning the manner in which the glottal stop is highly distinguished. In other words, the way in which it is symbolised needs to be exhibited. A glottal stop is expressed by the succeeding symbol: ʔ . *Furthermore, a glottal stop is mostly employed as a "t" sound to some extent. However, this particular usage cannot be considered the exclusive one. In fact, this phenomenon embraces several additional functions.*

Firstly, in certain positions, *the glottal stop can be regarded as an allophone of the phoneme. The best example which illustrates this first glottal stop function is the word "pointless" /'pɔɪn ʔ lɪs/.* Secondly, the glottal stop is exclusively adopted as an allophone of "t" at the end of a word, and if the preceding sound is a vowel. Instances of this function are words such as the following ones: football /'fʊt ʔ bɔ:l/, outside /'aʊt 'saɪd/, button /'bʌtn/, Gatwick /gæ ʔ wɪk/, fitness /'fɪ ʔ nəs, not only this but also that /nɒ ʔ 'æʊnli ðɪs bæ ʔ 'ɔ:lsəʊ ðæ ʔ/, quite well /kwai ʔ wel /, brightly

/'brɪɹʔli/, that name */ ðəʔ 'neɪm/* utmost, */'ʌʔməʊst/*. Thirdly, adding emphasis is another function that the glottal stop comprises. This emphasis is placed on the syllable that begins with a vowel sound. In BrE, this emphasis helps the task of avoiding the “r” sound. An example that clearly illustrates this purpose is the word “underexpose” */ ʌndə ʔ ɪk'spəʊz /*. Fourthly, it should be highlighted that the T-glottalisation phenomenon is occasionally adopted to strengthen either “tj” or “tr” at the end of a syllable. Additionally, it can also be applied to empower the succeeding sounds “p”, “t”, and “k” when followed by a consonant or at the end of a word. In this particular case, the glottal stop’s nomenclature is slightly modified. The glottal stop phenomenon when having the previous behaviour can be named as “glottal reinforcement”. For instance, words such as “teaching” */ 'ti:ʔtʃɪŋ/*, “April” */ eɪ ʔprəl/* as well as “right” */ raɪʔt/* reinforce this distinguishing wonder. Fifthly, after contrasting information in academic articles and in books, the location where the “glottal stop” should be placed can be asserted. It has been agreed by several authors that the “glottal stop” should be placed: before a consonant, before a vowel, before a pause, as well as in the middle of a words between vowels.

5.1.4. Happy Tensing

Happy Tensing can be contemplated as one of the phonological features that is being progressively adopted by modern dialects. Trudgill et al (2000) distinguished between ongoing changes and a propensity for change. When asserting this statement, they remarked the term “Happy Tensing” as one of the new tendencies taking place nowadays. Therefore, it is imperative to define what is termed “Happy Tensing”. As Wells (1982) asserted, “‘happy tensing’ is the use of a non-centralised [i:] in final, unstressed position’. That is, this phenomenon occurs in words whose last vowel is originally /ɪ/. Hence, what “happy tensing” does is to replace this /ɪ/ sound by a long /i:/. It is exemplified in words such as “coffee” */ 'kɒfi:/*, “city” */ 'sɪti:/*, “pity” */ 'pɪti:/*, “picky” */ 'pɪki:/*, “everybody” */ 'evrɪ,bɒdi:/*, among others. In addition to that, it has been agreed that this concept is an exclusively urban feature which generally belong to urban speech.

Special attention should be paid to the degree of occurrence of this phenomenon. Trudgill (2000) provided the succeeding percentages. In 1850s, “Happy Tensing” could not be considered as a phenomenon itself since its occurrence was 0%. A decade later, it suffered a dramatic increase in occurrence embracing 25%. Eventually, in the period of time which ranges from 1870s and 1889, the present phenomenon comprised 42% of its usage. He concluded by asserting that it is apparent that “happy tensing” was also present in New Zealand. Therefore, critics tend to believe that it arrived to New Zealand from Britain. Nevertheless, he contrasted this statement by claiming that this phenomenon ‘started life independently in New Zealand’ (Trudgill 2000).

5.1.5. Rising intonation

Another ongoing phonological tendency that is occurring in current spoken English is the “Rising intonation” phenomenon. It can additionally

be entitled as “Aussie uplift”, “upspeak”, or “uptalk”. Apart from these denominations, it can be referred to as “HRT” which stands for “High Rising Terminal”.

Special mention should be made to the fact that it has become such an every-day life term that it is conceivable to encounter in the dictionary the terms “uptalker” and “uptalking”. On the one hand, “uptalker” would refer to the person who “uptalks”. On the other hand, the notion “uptalking” is applied to denote the adjectival form of the word. For instance, an “uptalker” would utter the statement “I have bought a new pairs of shoes” as it were an inquiry. In addition to that, it is noteworthy asserting the effect it causes on the hearer. It has been commonly agreed that it could sound unsure, hesitant, as well as tentative. It could also confuse the hearer since he or she could believe that they need to answer what it is not truly a question.

VI. Discussion and conclusion

Once the new trends regarding ongoing phonological features have been stated, it is a must to provide the people who are associated with them. It has been broadly consented that the users of these new tendencies are a vast number of relatively young people. However, it is also conceivable to encounter older people applying these traits in their speech. Putting aside who the users might be, it can be asserted that it is apparent that people speak using these new features for group identity.

Dealing with the social classes where they regularly belong to, it can be asserted that they appertain to all classes. Despite the fact that these features’ users belong to all classes, these innovative phonological tendencies can be constantly found in the speech of the well-known controversial “chavs”. The term “chav” can be considered within the British slang. It symbolises a person who wears fashionable brands and flashy jewelry. However, he or she is regarded as having bad or lower-class or taste. According to the Dictionary.com, this term originally emerged in 1995 from the gypsy word “chavo” or “chavi” which possessed the meaning of boy, baby, child, and youth.

Tackling with the results obtained in the case study, it can be asserted that 25 per cent of the recordings’ participants were reluctant to adopt these innovations in their speech. They considered them to be vulgar as well as low-class. Notwithstanding that they were aware of the fact that these features are a substantial part of current spoken English, they denied the possibility of recording themselves. The reason they defended was the fact that they were not willing to be involved in this “kind of speech”. Quoting from someone’s words, it is conceivable to claim the following statements: “I’ve got a quite posh/ accent and I wouldn’t sound right” or “Sorry, I wouldn’t normally say that”. With these two statements, it is possible to observe some sense of detachment or even refusal, repudiation, and unwillingness. Furthermore, the rest of participants in the project’s case study accepted to be involved in the recordings. They were

reckoned on the basis of 75%. They acknowledged that these innovations were present in their every-day life environment. Some of them argued that they would not regularly use them. However, there were certain situations in which they do not pay attention to their pronunciation, and they do include them in their speech. Furthermore, it can be claimed that a huge number of participants consider these features to be part of their way of speaking. They stated that they no longer consider the possibility of saying “think” as /'θɪŋk/.

As aforesaid, it seems apparent that certain phonological features are encroaching on Received Pronunciation. Instances of it are given by several academic researches, articles, and books. For instance, the article published in 1994 entitled “The Cockneyfication of RP?” suggests a modification of RP towards the previously mentioned Cockney accent. Another article showing surprise to this ongoing tendency is the one entitled “What’s happening to Received Pronunciation?”. It was published in 1997 in the English Phonetic Society of Japan. Additionally, “Is RP turning into Cockney?” is strongly related with this current concern. It is an article enclosed in “Studies in Communicative Phonetics and Foreign Language Teaching Methodology”. Eventually, despite the large amount of articles and research papers where this topic is studied, exclusively another article should be mentioned. It is entitled “Whatever happened to Received Pronunciation?” and it was published in 1997 by University of Jaén.

“There is a common perception in the United Kingdom today that the RP accent is disappearing’ (Trudgill 2008). Having this accent is no longer considered a requirement to get a job or to be part of the BBC as it used to be. People tend to disregard the possibility of the previously mentioned innovative phonological features being included in the “new” RP. Notwithstanding, it is a fact that ‘RP is subject to change’ (Trudgill 2008). In fact, it was Trudgill (2008) who claimed that middle-aged journalists are announcing the demise of RP. He could assert it since ‘they are observing the some of the currently ongoing changes in the accent’ (Trudgill 2008).

Once the hypothesis of “changing RP” has been contrasted by different authors, it is customary to provide an overview of the ways in which this change is occurring. As Labov (1966) declared, ‘change is from below’. When he proclaimed this statement, he based it on the idea that ‘the normal pattern is one of changes spreading from lower sociolects to higher sociolects’ (Labov 1966). Additionally, Trudgill (2008) supported his idea with the succeeding statement. ‘Forms from lower-class speech spread and continue to spread into middle-class and then into upper-class speech’. (Trudgill 2008). The clear conclusion to draw from this is that if the phonological new tendencies presented in this project spread “from below” (Labov, 1966), they might be part of the future RP features. “We can suppose that just as change from below has been happening for the last several centuries, it will continue to happen” (Trudgill 2008). This allegation is motivated by the fact that it is conceivable to encounter many other traits of RP which used to belong to lower-class southern innovative linguistic tendencies and, later, spread upwards into RP. Thus, evidence of

old features which are part of present RP can be provided. For instance, one of the features coming from low-class speech was the so-called phenomenon “intrusive-r”. It was “condemned as vulgar at first” (Jespersen 1949), and it has characterised RP since the early 19th century. Another phonological innovation in English was the insertion of the /ʌ/ vowel. In fact, Wales does not possess it yet. At the beginning of the 20th century, /ʌ/ can be regarded as one of the RP features.

Firstly, one of the new tendencies that has been presented in section 4.3 is “L vocalisation”. Wells (1982) predicted that ‘L vocalisation is beginning to seep into RP’ and Gimson (2000) listed it as an innovation ‘on the verge of RP’. Secondly, “T Glottaling” was another introduced feature as an innovation. Wells (1982) defined it as a trait which “has now become a feature of recent RP”. Trudgill (2008) also gave his account when saying that ‘we can assume that “T Glottaling” is probably a matter of time’. Thirdly, “Happy Tensing” is another phonological feature dealt with in this project. Regarding this phenomenon, Gimson (2000) refers to it as ‘one of the changes which has already been well-established’. Therefore, “Happy Tensing” will no longer be a regional feature, though absence of “Happy Tensing will be”. (Trudgill 2000).

VII. References

- GIMSON, A (2000) *Gimson's Pronunciation of English*. Publicacions en London, Edward Arnold.
- JESPERSEN, O (1949). *A Modern English Grammar On Historical Principles*. Publicacions en Copenhagen, Munksgaard.
- JOHNSON, W I D. BRITAIN (2007): L-Vocalisation as a Natural Phenomenon: Explorations in Sociophonology, Publicacions de *Language Sciences*.
- KESWILL, P (2000) *Dialect Levelling And Received Pronunciation*, Publicacions Online Web. 24 Abril.
- LABOV, W (1966) *The Social Stratification of English In New York City*. Publicacions en Washington, Center for Applied Linguistics.
- TRUDGILL, P (2000) *The Role of Drift In The Formation Of Native-Speaker Southern Hemisphere Englishes: Some New Zealand Evidence*. Publicacions Diachronica.
- TRUDGILL, P (2008). *Dialectology*. Publicacions en la Universitat de Cambridge, Cambridge.
- TRUDGILL, P (2008) *The Historical Sociolinguistics of Elite Accent Change: On Why RP is not disappearing*, Publicacions Agder University, Kristiansand.
- WELLS, J (1982) *Accents of English*. Publicacions en la Universitat de Cambridge, Cambridge.

Much Ado About Nothing? Revitalizing Literature teaching and learning in Higher Education through ICT

Lorena Bort Mir
al091788@uji.es

I. Abstract

720



Is the use of ICT overestimated, or is it really an important part of today teaching and learning? If it is important, how can technology make a great impact to the teaching and learning of Literature?

This paper tries to answer these questions taking into account all the improvements that technology introduces to education, and analyzing some of the criticism that surrounds this issue as well; we base our research on a qualitative analysis in which we collect the opinions of some students and teachers from some of the Literature classes of the English Studies Degree at Jaume I University about the needs for a correct use of technology in the classroom. This analysis suggests that integrating ICT into Higher Education is necessary for improving the learning process and for better acquiring the EHEA (European Higher Education Area) competencies; the paper concludes that there is a need for revitalizing the teaching and learning of Literature subjects because of the many benefits that the study of Literature brings to the student.

The paper follows pointing out some of the reasons why most of the teachers refuse to use technology in their classes. Teachers are an important pillar for this integration, but it is not them on their own who must make this integration come true. Changes coming from this technological integration imply a process of systematization, formalization, monitoring and evaluation, and this can only be done by institutions.

Further conclusions point at the fact that there is still much work to do for a correct integration of ICT onto education. We also point out that there is a growing need for training teachers in the proper use of technology, and that there is also a need to make students realize of how important the study of Literature is for their learning development. Technology can do so.

Paraules clau: ICT, literature teaching, teaching with ICT, technology.

II. Justification and aims

Nowadays, all teachers from all degrees and subjects must reach a point where they should ask themselves “should I use technology in my classes?”.

According to Porter (1999: 24) <<there are a number of claims made for the advantages which the appropriate use of technology can offer to the learner.>> These advantages are:

- <<Technology can give students a greater degree of control over the delivery of their learning>> (Porter, 1999: 24). The number of part-time students is increasing due to their particular needs (family duties, jobs), and technology can help them in accessing resources, tasks, all the information they need to acquire the required knowledge, at any time, no matter where they are.

- Through the variation of technological resources, students <<feel that they have control of their own learning>> (Porter, 1999: 24).
- The interaction between students can be highly increased by the use of email conversation, video-conferencing software, and the like. These discussions of ideas can take place even if students are not physically together, and can occur both inside and outside the classroom.
- <<Technology can provide a gateway to better research methods and analytic approaches. [...] Technology offers advanced research tools, and it can also provide the interface which helps the teacher to guide the student through the implementation of new techniques.>>, (Porter, 1999: 24).
- <<Technology can help to provide the motivation to learn and experiment>> (Porter, 1999: 24). When introducing new methods in the classroom, students may feel a new interest in the course, new reasons to learn.

The conclusion we can draw from these advantages is that technology improves the learning process in many different ways.

However, it is not technology alone that enables these improvements in the classroom. It is its appropriate use thanks to the teacher. It is the teacher who must take the initiative. Teachers today should be aware that our society is surrounded by technology, and they must not exclude it from the educational process because they would deprive students a new, invigorating and very rewarding experience, if used in the right measure and manner.

All this being said, we must also emphasize that the use of ICT is not only a matter of innovation; it is a matter of educational needs, of adopting new roles and methodologies in the classroom, of developing the new competencies required from the EHEA (European Higher Education Area). These achievements should be enough for teachers to use ICT, but we can still encounter teachers who do not use technology.

Giving an answer to this problem is not an easy issue, because a lot of factors must be taken into account. Let us state the main ones:

The first reason may be a kind of *psycho-socio-cultural* issue. Teachers are comfortable where they are and doing what they do (teachers and the rest of society, indeed). Bringing teachers to come out of their comfort zone is a difficult task that takes time, dedication and effort by both the institution and the teachers themselves. Do teachers need to be idealists, utopians, in order to reshape their teaching methods? Is it true that one has to be like Mr. Keating from Dead Poets Society, the innovative but annoying teacher, that one who told students “You will learn to think for yourselves again”? Well, surprisingly, maybe the answer to this question should be yes. Yes because all teachers have a Mr. Keating inside themselves, maybe not now, not always, but that part was there when they once came to the idea of “I want to be a teacher”. All teachers know society

is changing, and most of these changes are produced by technology. Students are changing too, of course, and they are seeking for a new way of learning, of developing their competencies for a better professional career, of managing themselves in this technological environment in a proper way. There is another way of teaching and learning, another way that, among other things, make students feel motivated to experiment with their learning. Let us, teachers, join the bandwagon of change and rekindle our enthusiasm for teaching. Technology can help us do so.

Another reason is the existence of subject cultures stated by Hennessy et al. (2005). The beliefs acquired (maybe unconsciously) about a certain subject (Literature, Maths, etc.) have an impact on the integration of technology into teaching. Thus, there is a tendency to believe that Science subjects have more to do with technology than Arts subjects such as Literature, History or Philosophy. This comes from the misconception of the use of technology and how to integrate it into a subject.

Finally, the last reason but perhaps the most disturbing one if you consider the century in which we are and the great advances that have taken place in our society, is the “material” issue, the one of the equipment needed, the time needed to develop expertise, resources needed. We could include here Internet access in class, hardware (computers, laptops etc.), software, training needed, and the like. At this point, it is the Institution that plays a major role. Salinas (2004) suggests that the integration of ICT must be carried out globally, institutionally, and not by individuals. Changes coming from this technological integration on education imply a process of systematization, formalization, monitoring and evaluation, and this can only be done by Institutions. Thus, the proper integration is a well-planned process, not just spontaneous actions of some teachers. However, many researchers state that if the institution does not take the first step, it must be the teachers who begin with the integration of technology in their classes, with projects and results, and be in constant communication with the institution about those improvements and results (Jauregui 2014).

Considering everything said, we are able now to answer the first question of the paper. Yes, technology is really an important part of today teaching and learning and its use is not overestimated at all. Let us now try to answer the second question of the research: how can technology make a valuable contribution to the teaching of literature?

Let’s have a look first at the reasons why Literature has been chosen for this paper.

Governments, and as a consequence, Universities, have in recent years decided to give greater weight to science education at the expense of the humanities. However, we must not forget that the study of Literature must be an essential part of higher education since it is a practical discipline because Literature improves the processes of reading, thinking, discussing, and writing; it increases our vocabulary and allows unconsciously integration of grammatical structures. It gives us language awareness. In the classroom, a literary discussion makes students think, analyze different

points of view and argue their opinions. All these are verbal skills which are transferable to other situations (and subjects).

Literature also increases our knowledge in a challenging way. By reading Literature we know about history, culture, science, religion, social issues and almost every branch of human knowledge. Literature is rich, and so it enriches our minds.

Finally, Literature makes us able to sympathize with others, to understand human nature in all its faces, to broaden our imagination. Imagination makes us creative, and with creativity we have the power to change things, to improve our society.

Having in mind all the reasons why the study of Literature is important and vital for the proper knowledge development of students, let us now analyze how the use of ICT can improve the teaching and learning of Literature, and if there is a need for this improvement.

III. Objectives

The goals of this research are focused on providing evidence for the following hypothesis. First, technology can improve the learning process, and second, literature subjects can benefit from the integration of ICT tasks.

IV. Method

A qualitative design has been used for the purposes of this research, so that we have studied small groups of people to guide and support our hypotheses. For the study of these groups we have used the *key informant interviews* technique, which consists of an informal discussion with the selected subjects of study (the key informants) in a one-time event.

Subjects of study:

1. Some students and instructors from different Literature subjects on the English Studies degree at Jaume I University.
2. Some students and teachers from a different scenario (private tutoring off campus). These key informants came from an unofficial online training center called Kankiü. They had private classes on Maths, Grammar, and Literature. All students were under 18 (High School students).

For the design of the script to follow in these informal conversations we took into account all that has been discussed in this paper:

- attitudes towards the need of using ICT in class
- attitudes towards being a truly practitioner of ICT, motivation, etc.
- attitudes towards Literature subjects.

The questionnaire is included in Appendix 1.

V. Results

The results show a clear statement of all the research that has been carried out in this paper.

	Off campus students	Off campus teachers	On campus students	On campus teachers
Motivation increase	100%	100%	36%	20%
Technology expertise	97%	92%	88%	46%
Knowledge on integrating ICT	87%	91%	12%	26%
Satisfaction with assessment	100%	100%	21%	86%



Within the off campus environment, there is an important improvement of the motivation students have about their classes once ICT tasks have been integrated into their learning activities, and their grades highly improve as well. After the integration of technology, their motivation increased so much that this had an impact to the improvement of their grades. All students had bad grades before the use of ICT, and, astonishingly, the 100% of them passed all their exams after using technology when learning.

The software these students used was the Wiziq Virtual Whiteboard. They connected with their teachers through their computers. They could speak to each other and write on a whiteboard at the same time, upload documents, draw diagrams, etc.

Almost all students and teachers were satisfied with the assessment methods.

Both students and teachers thought they were quite experts on the use of technology outside and inside the virtual classroom. Moreover, it seemed that both knew some reasons why technology is necessary for a proper learning process and both knew different ways of integrating it onto a class.

Regarding their attitude towards Literature, unluckily almost all students thought it was useless for their future professional career.

Within the on campus environment, there is not a significant increase of motivation.

Regarding the level of use of technology that students and teachers have outside the classroom, almost all teachers and students think they are

great users. The results about the knowledge both students and teachers have about how technology can be integrated into education and in which ways it can improve the learning process are also interesting. Few teachers think they have good knowledge about this issue, and just a couple of students showed some knowledge about it. The satisfaction both feel about the assessment process also brings out astonishing results. While almost all teachers are satisfied with it, again just a few students are. We also knew that while almost all students feel they are quite experts on the use of technology, just half of the teachers think they are. This means that, although teachers are users of technology, they do not have a feeling of expertise.

Regarding the conception students have about Literature subjects, some thought that Literature is almost needless for their future professional career, and just a few of them felt that these subjects are important.

VI. Discussion and conclusions

In this paper we try to tackle two issues:

First, to what extent technology can improve the learning process, and second, to what extent literature subjects can benefit from the integration of ICT tasks.

Technology improves the learning process because, mainly, it increases students' motivation.

Literature subjects can be revitalized through the use of technology, but also students can. Motivation, control over learning, interaction with others, and critical thinking, are just a few advantages that technology may bring into the classroom.

The lack of knowledge that some teachers and students have about how technology can be integrated onto education and how it can improve the learning process states out the need for a training process in the teaching area that must be carried out, mainly, by institutions. This lack of knowledge is what makes teachers fail into the use of ICT tasks, and what makes students feel there is no need for integrating technology in their classrooms.

Regarding how Literature subjects can be revitalized through the use of technology, it is obvious that there is a need for making students realize of how important these subjects are for their learning development. Technology helps to do so by introducing new methods, tasks and creative processes.

The results from our research show the need for a new methodology which integrates technology onto the educative environment. However, the emergence of a new methodology involves a great new challenge, that of understanding in which ways adults learn better and faster, and how to integrate this understanding with ICT tasks.

VII. References

726



COLLINS, B. et al. (2002): <<Models of Technology and Change in Higher Education. An international comparative survey on the current and future use of ICT in Higher Education>> Center for Higher Education Policy Studies.

GIRÓN, C. (2013). Learning Styles and Reading Modes in the Development of Language Learning Autonomy through "Cybertasks".

HENNESSY, S., RUTHVEN, K., & BRINDLEY, S. (2005): <<Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution, and change>> *Journal of curriculum studies*, 37 (2), 155-192.

NAVARRO, M. & SILVESTRE, A.J. (2008). 'A Functional Approach to Multiliteracy'. CORELL, Computer Resources for Language Learning 2, 83-99.

MARX, L. (2010): <<Technology The Emergence of a Hazardous Concept>>, Technology and Culture, Volume 51, Number 3, July 2010, pp.561-577, published by The Johns Hopkins University Press, DOI: 10.1353/tech.2010.0009.

PORTER, S. (1999): <<Technology in teaching literature and culture: some reflections>> , Humanities Computing Development Team, University of Oxford. RICHNEY, R.C. (2008): <<Reflections on the 2008 AECT, Definitions on the field>>, TechTrends, 52 (1) 24-25. The paper can be found at <http://users.ox.ac.uk/~ctitext2/publish/occas/eurolit/porter.html>

RUIZ, M. N. (2005). Learner Autonomy in Computer-Assisted Language Learning. A comparative case-study of learners' behaviours in the English as a Foreign Language Context.

SALINAS, J. (2004): <<Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria>> RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol 1, Núm. 1, septiembre-noviembre, 2004, pp. 1-16.

VIII. Appendix 1

Questions for teachers:

1. Do you think you're already using ICT in your classes?
2. What technological resources do you use?
3. Do you think it is important to use ICT in the classroom?
4. Do you feel you have enough knowledge to use ICT correctly?
5. Do you feel motivated to include ICT in your teaching method?
6. Do you think that the Literature subjects be revitalized with the use of ICT?
7. Do you think that the most effective way to assess a student is by examination and / or papers?
8. Do you think it should be the university that applies some sort of program integration of ICT in the classroom, the same for all

teachers, with the proper training and the appropriate support? or do you think that every teacher must act in their classes at their discretion, as individuals?

9. Do you feel comfortable with new technologies, or do you feel they mean more work for you?
10. Do you consider you are an expert user of new technologies?

Questions for students:

1. Do you consider Literature as an important subject for your professional future?
2. Do you think you can make an interesting and innovative research on a topic of the subjects of Literature?
3. Honestly, you get bored in Literature classes?
4. Could you define what ICT is in education?
5. Do you think your teachers should make a better use of technology to teach in their literature classes?
6. Do you think that an increase in the quantity and quality of ICT tasks would make you develop the skills required by the EHEA, and better prepare you for your career / future job?
7. Do you think that the use of ICT in the classroom is part of a unified university program, or rather every teacher does what they want?
8. Are you happy with the assessment methods?
9. Do you consider you are a great technology user?

An Analysis of Blogs in Communicative Classrooms: Exploring its Potential

Gloria Sánchez Muñoz

I. Abstract

730



The use of Information and Communication Technologies (ICTs) in language learning and teaching has greatly increased in the last decade. Among the different technological tools used in the learning process, blogs have gained popularity among educators and students (Trajtemberg & Yiakoumetti, 2011; Lai & Chen, 2010). This article focuses on how blogs can be incorporated into a communicative classroom through a Task-based Language Teaching approach (TBLT) (Ellis & Shintani, 2014; Willis 1996). This paper offers a theoretical study about the potential of blogs in TBLT instruction. Firstly, it explores the use of blogs in an English as a foreign language (EFL) classroom, explaining its benefits. Secondly, it focuses on the advantages of using a communicate approach in the EFL classroom, paying special attention to the elaboration and implementation of tasks. This paper will conclude with a section of pedagogical implications in which a teaching proposal will be presented taking into account the educational context of the participants in order to show the different implications of blogs in a foreign language classroom.

Keywords: blog, TBLT, CLT, task, communicative competence.

II. Introduction

Blogs can be defined as websites in which users, also called “bloggers”, can post items which appear in reverse chronological order. Items posted in blogs are also known as “posts” or “entries”. The term blog comes from the shortening of the word weblog. Nowadays, there exist many different platforms that let bloggers to create and customize blogs in few minutes for free.

In the last decade, the use of blogs in educational contexts has increased. Many teachers and researchers have proved the benefits of using this tool to assist teaching (Lai & Chen, 2010). They have realized that blogs are the perfect tool to monitor the language learning and teaching outside the classroom.

At the same time, communicative language teaching (CLT) approaches has gained ground as one of the most important methodologies for teaching and learning English. Due to the importance of CLT, two strong versions of this approach have emerged: Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Task-based language teaching (TBLT). For exploring the potential of blogs in communicative classrooms, TBLT is the approach to be considered in which students will have to fulfill different tasks in order to reach a final outcome.

III. Objectives

Although there is great interest in the affordances that blogs have in educational settings and their future use in education, there has been relatively little said about the potential of blogs in TBLT instruction.

In this paper, I will explore the use of blogs in education, explaining its main advantages. Secondly, I will focus on the advantages of using a communicative approach in the EFL classroom paying special attention to TBLT methodology. Then, I will explain the origins of this approach and I will focus on the definition and types of tasks. The last section of this paper will include a pedagogical proposal where different tasks and activities to be applied in the FL classroom through a blog will be described.

IV. Method

This research project was developed in the year 2014 as part of a university subject. After conducting some research on language for tourism, it was observed that it was essential to investigate its main features. After observing the main characteristics of this language, the next step was to study them through a blog in a communicative classroom to analyze its potential. However, as it was really difficult to conduct a qualitative study due to time and resource limitations, a theoretical study was selected including a possible pedagogical proposal.

To start writing this paper, a lot of research on published material was done to be able to analyze the features of the language for tourism as well as the potential of blogs in communicative classrooms. With the information obtained, a pedagogical proposal focusing on the language for tourism was designed to be applied in a FL classroom. Finally, the pros and cons of the pedagogical proposal were analyzed.

V. Blogs

Blogs are a really powerful tool for language teaching and learning. Both students and teachers can benefit from the affordances provided by this tool in order to improve the language learning process. This section presents the main advantages when using blogs in EFL contexts and they are as follows: 1) Sense of community, 2) Constructivism and collaboration, 3) Learner's motivation and 4) Interaction.

5.1. Sense of community

Blogs create a sense of community around people with the same interests. This space offers different people with the same concerns feel part of a big family. In the literature, different definitions of sense of community can be found (e.g. McMillan & Chavis, 1986 or Sarason, 1974). According to McMillan and Chavis (1986), sense of community can be defined as "a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members' needs will be met through their

commitment to be together” (p.9). Nowadays, two essential concepts related to sense of community can be highlighted: interdependence and supportive interpersonal relationships (Halic et al, 2010). By interdependence, it is understood that the individual is accepted, valued and respected by the group and at the same time, the individual identifies with the group. On the other hand, the need of belonging to any group is accomplished by supportive interpersonal relationships. Therefore, blogs are going to create bonds among individuals with similar interests and they are going to build a sense of belonging to a community in which participants are connected and respected. This atmosphere will enhance the process of language learning.

5.2. Constructivism and collaboration

Blogs are great tools for collaborative projects where every single participant can make his or her own contributions making students feel involved in the different tasks. What is more, blogs offer opportunities for students to engage with their classmates’ work promoting collaboration among them.

Through blogs, students are engaged in meaningful discourse to construct their own meaning and to share this meaning with other students in order to validate their understanding (Garrison & Akyol, 2009). However, this collaboration is difficult in classes with a big number of students.

According to Trajtemberg & Yiakoumetti, “weblogs (or blogs), have the potential of being a unique learning venue where collaboration can take place and interaction among L2 participants can be promoted”(2014:1). These two authors also believe that blogs promote scaffolding and students with less knowledge can learn from advanced students just working together by means of peers’ work.

5.3 Learners’ motivation

One of the main advantages of blogs deals with the motivation of the students. According to Trajtemberg & Yiakoumetti, “blogs can lead to enhanced motivation for interaction and self-expression”(2014:3). Students are bored of textbooks and traditional methodologies. In the 21th Century, new technologies have gained ground and they are changing the educational field. It is paramount to mention that blogs enhance students’ motivation due to the fact that they are working with ICTs in a friendly atmosphere where everybody can learn and teach. What is more, students’ enjoyment increases teachers’ disposition to spend more time teaching through blogs (Lai & chen, 2011).

5.4 Blogs foster interaction

Blogs create a space where social interaction is possible, thus creating a favorable environment for language learning. According to Trajtemberg & Yiakoumetti, “the potential for interaction inherent in blogs resides in the content of the posts, the blogger’s self-reflection, and other bloggers’ reactions” (2014:2). Blogs are channels for exchanging opinions through

the interaction of the different participants in the blog. This interaction among participants enhances learning.

In the EFL classroom, blogs become channels where students can interact in order to achieve real communication. These platforms are considered authentic interactive contexts where communication and interaction are promoted. (Trajtemberg & Yiakoumetti, 2014).

VI. Communicative approaches within the EFL classroom

In this section, the advantages of using communicative approaches within the EFL classroom are going to be considered. After analyzing the different advantages, special attention will be paid to TBLT and how to implement this approach in the classroom.

First of all, communicative approaches promote real communication among students within the classroom. This real communication is going to be achieved through realistic and meaningful Interaction. What is more, Communicative Language Teaching (CLT) not only focuses on fluency but also on accuracy. Teachers can use different strategies to emphasize different aspects of the language in different moments. Another advantage of using a communicative approach in the classroom deals with the fact that CLT motivates students. By using this methodology, students are going to feel a real need for using the language and thus motivation is going to increase. Finally, it is also essential to mention that the final goal of CLT is to promote learning.

TBLT

CLT emerged with the aim of developing learners' communicative competence. Due to the importance of this approach, CLT has evolved and two strong versions of this method exist: Task-based language teaching (TBLT) and Content and Language Integrated Learning (CLIL).

For this study, TBLT methodology is the one that is going to be taken into account. TBLT is considered a contemporary view of language learning. According to Ellis & Shintani, the aim of this approach is "to develop learners' communicative competence by engaging them in meaning-focused communication through the performance of tasks" (2014:135). Through this approach, learners are engaged in real language use in the classroom through the fulfillment of tasks.

In TBLT, lessons are seen as social events where students are active learners. They are the ones who are going to fulfil tasks in order to arrive to a final outcome. The role of students change to communicators and the role of the teacher is that of facilitator (Ellis & Shintani 2014). Teachers are not anymore the ones who direct the class; they just monitor and guide the learning process.

In this approach tasks are the core unit of planning and instruction in language teaching. Therefore, it is essential to define them. In the literature, many different definitions of tasks can be found (e.g. Prabhu, 1987, Willis 1996, etc). According to Prabhu "a task is an activity which

required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process" (1987:24). Prabhu's definition is really complete, as this author focuses on both, the role of learners and teachers.

Ellis, in the year 2003, established four features that any task should have. For establishing these criteria, she took into account the different definitions that had appeared until that moment.

1. Tasks should focus on meaning
2. There should be a gap
3. Learners should use their own resources
4. There should be a clearly defined communicative outcome

Apart from these four features established by Ellis, it is also essential to look for authenticity when designing or working with tasks. Tasks must reflect real-life use of the language. What is more, teachers and educators must use realia and authentic materials in their lessons to achieve this authenticity.

There are also many different classifications of tasks (e.g. Willis (1996), Prabhu (1987) or Ellis & Shintani (2014)). Among these classifications, tasks can be divided in focused or unfocused; information gap, opinion gap or reasoning gap and input-based or output-based tasks. Other examples of tasks are: jigsaw, problem solving, decision making, opinion exchange or collaborative tasks. This last type includes the famous dictogloss and text reconstruction tasks.

Another important step when dealing with TBLT is its implementation in the classroom. Among the different models proposed (e.g. Lee (2000), Prabhu (1987), Skehan (1996), Willis (1996), etc); they all have in common the three principal phases: a pre-task, a main-task and a post-task phase.

In the pre-task, students are going to get some background information about the topic they are going to deal with. In the while-task, students will have to work on different aspects or features that will be necessary to accomplish the final tasks. And finally, in the post-task, students will get some reinforcement about the tasks they have just accomplished.

VII. Pedagogical proposal

This section proposes a pedagogical proposal to be implemented in an EFL classroom. After explaining the proposal, special attention will be paid to the pros and cons of this specific task.

It is essential to mention that this teaching proposal can be adapted in order to fit other educational levels. However, this proposal has been devised bearing in mind a group of 25 students belonging to the 2nd year of Bachillerato in a Spanish high school.

Students in 2nd year of Bachillerato are between 17 and 18 years old. They are quite motivated because this is the last year they have to accomplish to be able to go to the university. What is more, getting good marks is also essential for them. Depending on their marks they will be able

to access to one Bachelor's degree or another. So, all these factors are going to favour their attitude towards the English language.

Students are supposed to have a B1 level according to the CEFR. With this intermediate level, students are supposed to be independent users of the English language. The CEFR establishes in its official website¹ that B1 students:

- “can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc.
- Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken.
- Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest.
- Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.”

The first step teachers must do in order to design this proposal is to create a blog in one of the many blog platforms available in the Internet. For this pedagogical proposal, the google's free tool for creating blogs, Blogger², has been chosen. The official website of this platform offers many different templates for free in order to customize the design of the blog.

The name of the blog created for this proposal is “Learning English can be fun³” (see figure 1). In the blog, students can find a character called Lucy. Lucy is a virtual avatar, i.e a voki (see figure 2) whose role is to assist the teacher in the teaching process. Lucy is going to be students' Irish virtual friend and through her, teachers will introduce all the contents and activities of the blog.

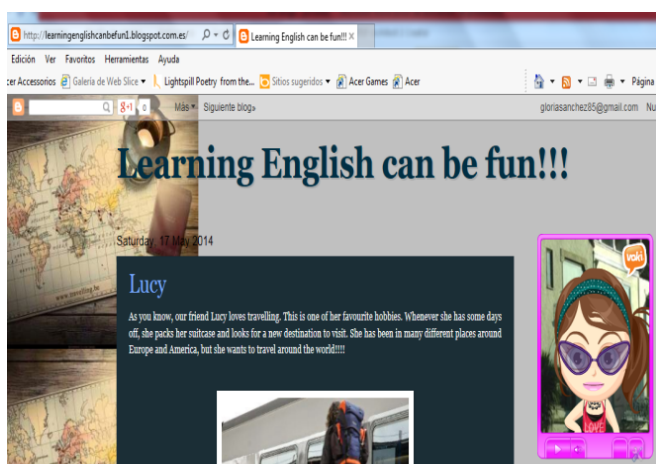


Figure 1. Blog “Learning English can be fun”



Figure 2. Lucy

¹ <https://www.eui.eu/Documents/ServicesAdmin/LanguageCentre/CEF.pdf>

² <https://www.blogger.com/home>

³ <http://learningenglishcanbefun1.blogspot.com/es/>

The final aim or task of this specific teaching proposal is for students to be able to write a travel review using online resources and all they are going to learn about evaluative adjectives. For doing that, this proposal is divided into three different parts following a TBLT methodology: a pre-task, a while-task and a post-task.

PRE-TASK:

The pre-task is essential in order to make students aware of the topic they are going to deal with. What is more, in this step learners are going to acquire the necessary vocabulary and skills needed to accomplish the final task.

In the pre-task, students are going to find background information about tourism and reviews. Furthermore, they will have the opportunity to analyze travel diaries and travel reviews (see figure 3), and to explore Tripadvisor (see picture 4) which is the world's largest travel site.

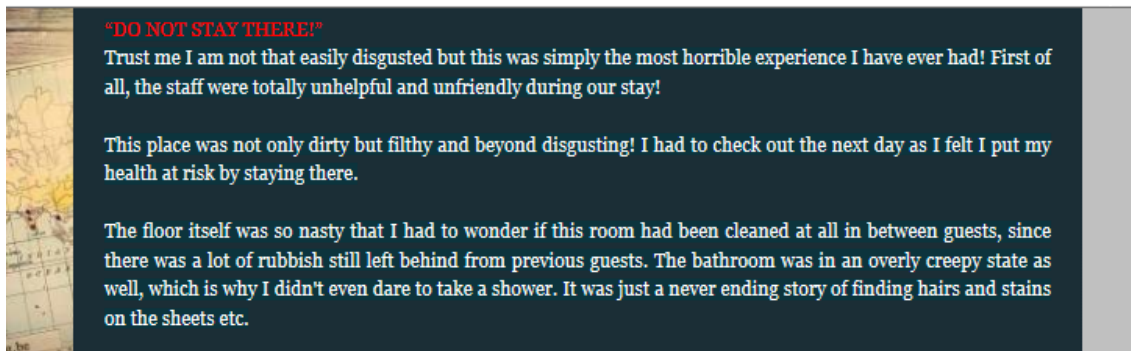


Figure 3. Example of travel review taken from TripAdvisor

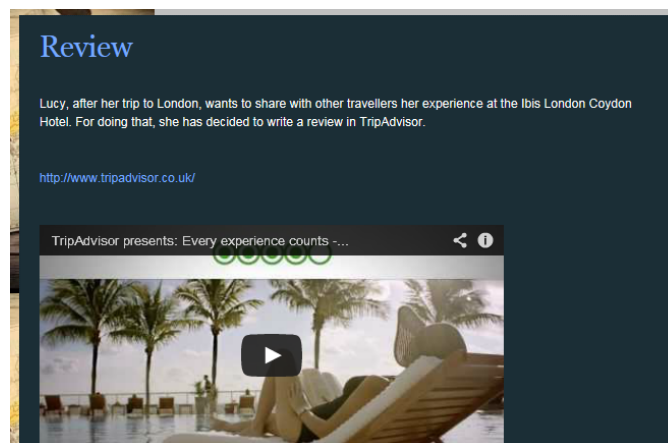


Figure 4. TripAdvisor promotional video

WHILE-TASK:

In this stage, students will have to work on the different aspects of a review focusing on its structure, the different types of reviews that exist and the evaluative vocabulary used in reviews in order to denote positive and negative values (see figure 5).

Evaluative adjectives

After having seen and analysed these 2 reviews, it is time to work with them.

ACTIVITIES:

1. Read again these 2 reviews and make a list of 10 nouns, 10 adverbs, 10 pronouns, 10 adjectives denoting positive values and 10 adjectives denoting negative values.

NOUNS	ADVERBS	PRONOUNS	POSITIVE ADJECTIVES	NEGATIVE ADJECTIVES

Figure 5. Activity to work on evaluative adjectives

Many of the activities proposed to reinforce students' knowledge will be created using the platform "Hot potatoes" (see figure 6). These activities will help learners to accomplish the final task. Students will deal with matching, crossing and ordering activities.

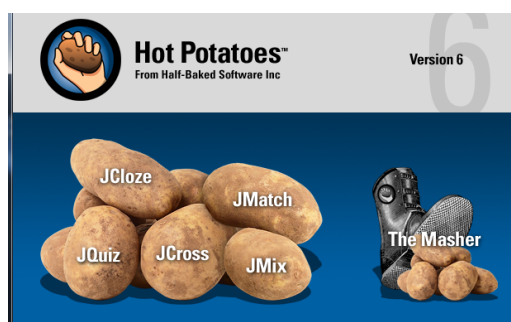


Figure 6. Hot Potatoes software

It is also important to mention that in order to master the use of evaluative adjectives, students are going to work with two pairs of similar adjectives that at first sight seem synonyms. They are going to analyze its differences and peculiarities. They are going to contrast the pair of adjectives pleasant vs. nice and horrible vs. terrible.

In order to master the use of these adjectives, inductive activities have been designed in which students will have to guess from the context which is the rule of use of each one of these adjectives (see figure 7). After completing these activities, students will have to analyze the use of these words in a corpus where they will be able to obtain real examples. It is essential to mention that all these activities have been designed using real corpus to offer authenticity.

The image shows two side-by-side screenshots of a language learning interface. The left screenshot is titled "Terrible & Horrible" and is a "Gap-fill exercise". It contains instructions: "Fill in all the gaps with the adjectives terrible and horrible, then press 'Check' to check your answers. Use the 'Hint' button to get a free letter if an answer is giving you trouble. You can also click on the '?' button to get a clue. Note that you will lose points if you ask for hints or clues!". Below the instructions are four sentences with gaps: "This is a [] [?] tragedy and everyone at the school is deeply upset.", "'Cos let 's be honest it 's a [] [?] smell and a horrible taste", "Mikel suddenly remembered all the [] [?] things Damin Wolflade had said about the lovely princess and paled", and "It was a [] [?] shock when Waneta found her first child , three-month-old Erik , barely breathing.". The right screenshot is titled "2. Now, we are going to focus on 2 positive adjectives: NICE & PLEASANT" and is also a "Gap-fill exercise". It contains instructions: "Fill in all the gaps with the adjectives nice and pleasant, then press 'Check' to check your answers. Use the 'Hint' button to get a free letter if an answer is giving you trouble. You can also click on the '?' button to get a clue. Note that you will lose points if you ask for hints or clues!". Below the instructions are four sentences with gaps: "I know you like him . He 's a [] [?] guy , an ' he 's smart enough so you can have a real conversation with him.", "They will receive a [] [?] surprise in return if they are able to do so", "It was this friend of Jane 's , a really [] [?] girl , well spoken , the kind of friend Jane ought to have if she must have them .", and "Uncertainly I made some remark about what a [] [?] house they lived in.". To the right of the screenshots, the number "738" is displayed, and below it is the logo of the "Facultat de Ciències Humanes i Socials" of "UNIVERSITAT JAUME I".

Figure 7. Examples of inductive activities

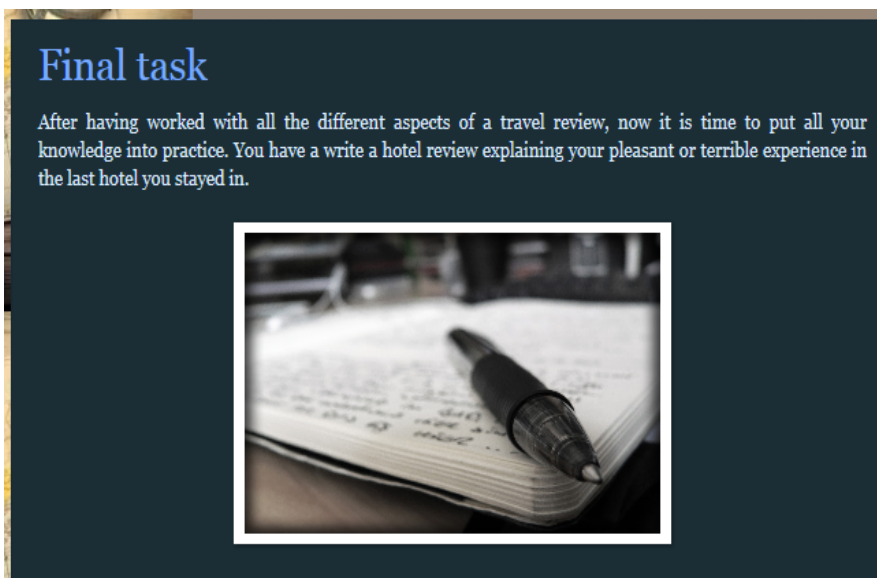
At the end of this stage, a review activity (see figure 8) is also presented to students to check if they master evaluative adjectives. If not, more activities for reinforcement can be offered.

The image shows a screenshot of a review activity. At the top, it says "Location supremel!". Below this is a paragraph: "We stayed here to allow easy access to London as we only had 2 full days to get around. The location was perfect, could not get closer to the city centre. It was really [] [?] to see all the landmarks this city offers. It was a [] [?] surprise to discover that there was an underground station in front of the hotel." Below this is another paragraph: "We had a quiet and comfortable nights sleep in a [] [?] room. However, there was a [] [?] music in the hotel lobby." Below this is a third paragraph: "Staff was very [] [?] and helpful about how to get around the sights. Unfortunately, there was a [] [?] injustice with a receptionist while we were doing the check-out. They boy was fired because of a dissatisfied client." Below this is a final sentence: "All in all, it was a really [] [?] experience." At the bottom right of the activity area are two buttons: "Check" and "Hint".

Figure 8. Review activity

POST-TASK:

Finally, the post-task or final task (see figure 9) consists on writing a hotel review applying all the aspects they have learned in the previous stages.



Final task

After having worked with all the different aspects of a travel review, now it is time to put all your knowledge into practice. You have to write a hotel review explaining your pleasant or terrible experience in the last hotel you stayed in.




Figure 9. Final task

Pros and cons of this teaching proposal:

This teaching proposal helps teachers to create a space where being able to work with students inside or outside the classroom. What is more, it follows a TBLT methodology where students are going to obtain a final outcome (writing a hotel review) that is going to be really useful for their real life.

This activity will enhance students' motivation. Students should feel more excited because they will be working with new technologies and different tools such as blogs, forums, vokus, corpus or hot potatoes among others. Besides, they will have the chance of working using authentic material.

Realia and authentic material are used throughout the whole teaching proposal. Thus, creating a realistic environment where students are going to feel comfortable because they are going to feel a real need for using the English language.

Students will learn in a collaborative environment, through constructivism and experiential learning. Part of this activity is designed to work in teams, so, collaboration among students is essential. Besides, they will experiment in order to build their own knowledge.

As a limitation I should point out the time needed to design the blog and the different activities. I would also point out the necessity to master HTML language in order to attach different tools such as vokus or hot potatoes activities within the blog.

VIII. Final remarks

740



As we have seen throughout this paper, blogs offer many possibilities for educators and provide many advantages in the language learning process. Blogs create sense of community among its users allowing learners to feel more secure and enhancing the language learning. They are also good tools for collaborative projects where students can work together fostering interaction among them. Furthermore, blogs also allow students to build their own knowledge. Finally, we cannot forget that blogs are going to enhance students' motivation due to the fact that they are working with new technologies in a friendly atmosphere.

In this paper, we have also seen the main advantages of CLT and TBLT. And finally, a pedagogical proposal has been devised with the aim of integrating tasks using a TBLT approach into a blog.

Apart from all the advantages mentioned, there are also limitations when working with blogs. The main limitation deals with time. A lot of time is needed to create and design both the blog and the activities or tasks that will be included. Besides, sometimes technical problems can arise.

Just to conclude I would like to say that even though designing this teaching proposal using ICT's has not been an easy task, the result has been really rewarding. I have learned a lot and I have had the opportunity to show my potential. What is more, I really feel this blog could be applied in a real classroom, so this is going to be my next step. And finally I would like to conclude by saying that students are going to be really motivated working with this blog as they are working with new technologies in a collaborative environment.

VII. References

- CHEN, C & LAI, H. (2011): «Factors influencing secondary school teachers' adoption of teaching blogs». *Computers & Education* 56, 948–960.
- ELLIS, R. & SHINTANI, N. (2014): «Task-based Language Teaching», in Ronald CARTER & Guy COOK (eds), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, Routledge, New York.
- GARRISON, D. & AKYOL, Z. (2009): «Role of instructional technology in the transformation of higher education». *Journal of Computing in Higher Education*, 21(1), 19–30.
- HALIC, O., LEE, D., PALAUS, T. & SPENCE, M. (2010): «To blog or not to blog: Student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course». *Internet and Higher Education*, 13, 206–213.
- McMILLAN, D. W., & CHAVIS, D. M. (1986): «Sense of community: A definition and theory». *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23.
- PRABHU, N.S. (1987): *Second Language Pedagogy: A Perspective*, Oxford University Press, Oxford.

SARASON, S.B. (1974): *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*, Jossey-Bass, San Francisco.

TRAJTEMBERG, C. & YIAKOMETTI, A. (2011): «Weblogs: a tool for EFL interaction, expression, and self-evaluation». *ELT Journal*, 65(4). DOI:10.1093/ELT/CCR015

WILLIS, J. (1996): *A Framework for Task-based Learning*, Longman, Harlow.

Applying semantic frames to effective vocabulary teaching in the EFL classroom

Montserrat Esbrí Blasco

esbrim@uji.es

I. Abstract

744



This study intends to shed some light on the advantages Cognitive Semantics can provide to vocabulary teaching in EFL (English as a Foreign Language), by describing how our knowledge is organized and what cognitive mechanisms are used by our mind in order to organize it, namely cognitive domains and frames.

If we want our students to use English properly and fluently, we need to make sure they comprehend (and not only learn by rote) the concepts they are taught. Regarding this, focusing on cognitive domains and frames can have a vital role, since they provide the right conceptual background to understand and use lexical concepts. Moreover, categories at the basic level provide the highest amount of information at the lowest processing effort.

All in all, this paper suggests that introducing vocabulary in terms of frames and choosing the appropriate level of categorization depending of the proficiency level can lead to a better comprehension, and, consequently, an easier entrenchment of specific lexicon in the long-term memory than using traditional methods. Finally, we propose a task that implements a frame-based approach.

Keywords: Cognitive Semantics, categorization, cognitive domains, frames, vocabulary entrenchment

II. Introduction

Learning vocabulary is a vital part of learning a language. As many researchers hold (Richards, 1976; Nation, 1990; Lewis, 1993; Nation, 2001; Schmitt & McCarthy, 2002; Xu, 2010; Nezhad & Shokrpour, 2012), teaching vocabulary is the basis for the improvement in other language aspects.

However, for a long time vocabulary has not been given a proper attention. Instead, many teachers decided to regard grammar as a priority, overlooking the fact that mastering a language implies much more than just learning grammatical rules and memorizing vocabulary lists. As a result, most of the times students have no chance to learn the polysemy of words, the contexts in which they could be used, etc. When studying a language it is sometimes hard for the students to remember the meanings of the words, let alone to relate the concept with the appropriate context of language use. As Nation (2001) explains, true mastery of a word implies more than just knowing its meaning, it also entails knowing a variety of word knowledge aspects, namely spelling, pronunciation, other meanings the word might have, its collocations, derivations, etc. The more aspects of word knowledge we teach our students about a word, the more likely they will be able to use it in the right contexts in an appropriate manner.

This matter of how to benefit our students' learning, especially regarding their vocabulary competence, led us to study the relevance of Cognitive Semantics, and, within this approach, the theories that can

improve the better understanding of lexical units in English, namely the theory of the levels of categorization, the theory of cognitive domains and especially Fillmore's theory of frames (1982).

All in all, this paper suggests that applying a frame-based approach to the teaching of vocabulary can help students to better comprehend concepts that in turn will become more easily entrenched in their long-term memory.

III. Aim

The main aim of this paper is to suggest a frame-based approach to teaching vocabulary in the EFL classroom as an alternative to the ineffective and unsuccessful techniques used so far.

IV. Theoretical framework

Cognitive Semantics (henceforth, CS) is concerned with investigating the relationship between experience, the conceptual system and semantic structure encoded by language (Evans & Green, 2006). In specific terms, cognitive semanticists investigate conceptual structure (knowledge representation), and conceptualization (meaning construction). As Valenzuela et al (2012) claim, a key feature of CS in which it differs from other approaches to semantics is that meaning is a mental phenomenon, and the meaning associated with linguistic symbols relates to mental representations.

The present paper is based on this approach since many studies on second language acquisition prove that a cognitive linguistics perspective on teaching vocabulary not only helps to understand better the meaning of the words but also leads to a better retention of the different semantic extensions of a word (Boers & Lindstromberg 2006, 2008, Boers et al. 2010).

As CS provides insights into the way our mind arranges concepts, there are some theories that could offer valuable strategies for introducing vocabulary in the EFL classroom, namely the theory of categorization, the theory of cognitive domains and the theory of semantic frames.

4.1. The categorization system

Categorization allows us to organize the information we perceive from the external world. By means of this mental process of classification we subsume elements into groups according to their similarities and differences.

One of the central ideas of prototype theory is that the organization of our experience has two dimensions: a horizontal dimension and a vertical one. Both dimensions allow us to organize and classify our experience: the vertical one, arranging the different category elements from the basic level to the superordinate and subordinate levels; and the horizontal one, organizing categories in relation to other close categories.

4.1.1 The vertical dimension

The vertical dimension is related to the level of inclusiveness of a particular category. There are three levels of categorization: basic, superordinate and subordinate.

Basic level terms are more frequently used in language than superordinate or subordinate terms, since unless there is a specific communicative need, these terms are the ones used for reference.

As for the superordinate level, it includes a great diversity of members. Then, categories at this level (for example, VEHICLE) emphasize one or a few functional attributes that many basic level categories share (a conveyance for transporting people or things), while also undertaking a collective function (grouping together categories that are closely related in our knowledge representation system).

Regarding the subordinate level, categories at this level are more specific and thus offer more information, but at the same time they require more processing effort.

According to the findings in Rosch's research (1976), the basic level is the most important level of categorization, since categories at this level provide the greatest amount of information at the lowest processing effort. In other words, people are generally faster and more accurate to name or categorize elements at the basic level (e.g. fork) than at more general (cutlery) or specific (fish fork) levels.

4.1.2 The horizontal dimension

The horizontal dimension is related to category distinctions at the same level of inclusiveness. Not all the members of a category have the same status within the category; there are elements more characteristic and prototypic than others. The members that are judged to be best examples of a category can be considered to be the most central in the category. Therefore, a category consists of prototypical elements and elements which are progressively more peripheral.

However, Croft and Cruse (2004) emphasize that the grade of centrality of category members is strongly culture dependent. For instance, while DATE would be a central category of FRUIT for Jordanians, it would be quite a peripheral one for Spaniards.

4.2. Cognitive domains

Certain concepts are intimately related because they are associated in experience. Cognitive domains are cognitive entities that operate as a frame to sets of interrelated concepts. In Langacker's words (1987:147), a cognitive domain is 'a context for the characterization of a semantic unit'. As Evans & Green (2006) explain, the only prerequisite that a knowledge structure has for counting as a domain is that it provides background information against which lexical concepts can be understood and used in language.

Regarding the types of domains, we can distinguish basic and abstract domains. Langacker (1987) refers to basic domains as domains derived directly from the nature of our embodied experience. Some examples of

this kind of domains are SPACE, TIME, COLOR, PAIN, HARDNESS, MATERIAL, etc). On the other hand, domains like MARRIAGE, LOVE are conceived as abstract domains, in the sense that, although they are ultimately derived from our embodied experience, they are more complex in nature.

In Figure 1 we can see the example of the COOKING DOMAIN and how the different elements within that domain are organized in our minds.

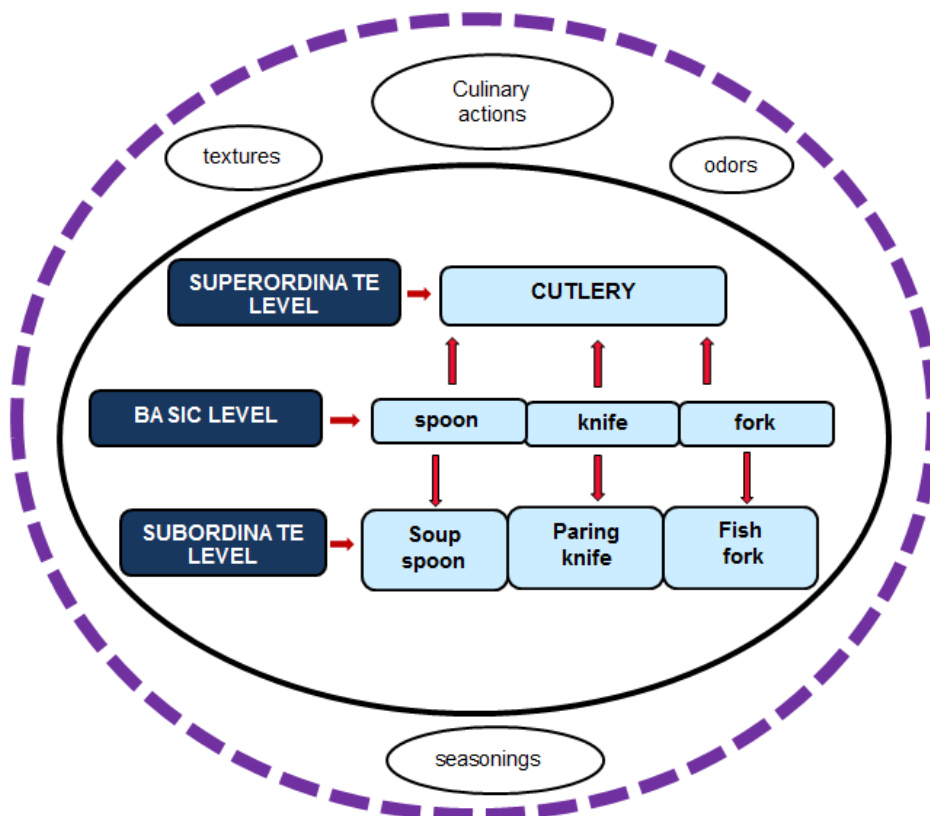


Figure 1. The COOKING DOMAIN

The COOKING DOMAIN consists of many concepts which are related in experience. Those concepts (for instance people, ingredients, culinary actions, kitchen utensils, textures, etc.) can in turn be arranged in terms of the previously explained levels of categorization. As figure 1 shows, there are basic level elements within this domain, such as SPOON, KNIFE and FORK, which in turn can be organized on the basis of the superordinate category CUTLERY. Finally, the most specific categories are the ones at the subordinate level, as categories like SOUP SPOON specify a particular type of spoons.

The notion of cognitive domain shares important similarities with the notion of frame (see section 2.4).

4.3. Frames

A more specific knowledge configuration than a cognitive domain would be a frame, which Fillmore (1982) defines as 'any system of concepts related in such a way that to understand any of them you have to understand the whole structure in which it fits.'

Fillmore illustrates this idea with the example of the commercial transaction frame. We would not be able to understand, for example, the word *sell* without knowing about the circumstances of commercial transfer, which at least involves, among other things, a seller, a buyer, goods, money, the relations between the seller and the goods and the money, the relation between the money and the goods, the relation between the buyer and the goods and the money, etc.

Thus, frames could be considered as "tools that cause listeners to activate certain areas of their knowledge network" (Littlemore, 2009).

V. Application to education

Implementing CS to EFL classrooms could definitely help learners' process of vocabulary entrenchment. The different levels of categorization could be easily employed so that the input the learners are faced with matches their reasoning capacities.

As previously explained (see section 2.1.1), categories at the basic level provide the greatest amount of information at the lowest processing effort. Accordingly, students at secondary education (approximately equivalent to CEFR levels A1, B2), would be the perfect target for this level, as it would be the most appropriate level for them to best comprehend concepts.

As for B2, C1 and even ESP (English for Specific Purposes) learners, they can obtain more benefit from categories at the subordinate level. This kind of categories require a harder cognitive processing because elements at this level are more specific, and thus, more difficult to identify. As Laufer (2005) states, when high proficiency is the goal, many low frequency words must be explicitly taught. As subordinate terms are, to a great extent, low in frequency in everyday language use, they are optimum for learners at a more advanced level.

Regarding superordinate categories, they can be utilized in order to organize and have access to the basic categories, having also a unifying function among the members of the subordinate and the basic level. Categories at this level might be useful at any level of proficiency.

On the other hand, the insights on CS can also be helpful when dealing with figurative language like idioms. These elements of language are of paramount importance to gain a more native-like command of the language, since figurativeness is a natural and common phenomenon in language.

In short, we can introduce vocabulary taking into account the students' reasoning capacities (with the different levels of categorization), and the students' previous knowledge (focusing on domains and frames). In order to illustrate this, we have designed a task which focuses on frames and basic level terms as a way of dealing with vocabulary (see section 6).

VI. Methodology

With regard to the methodology followed to undertake this study, we collected basic categories pertaining to the cooking domain and organized them into CULINARY ACTIONS, ODORS, TASTES, APPEARANCE, TEXTURE, DAIRY PRODUCTS, VEGETABLES, MEAT, SEASONINGS, COOKING UTENSILS, KITCHEN UTENSILS and TABLEWARE. Those terms were aimed at being used in the learning task created.

Due to the specificity of the field chosen, specific sources related to cooking and gastronomy (websites, encyclopedias, blogs, etc.) were used. Since we also wanted to check the wide range of contexts in which those words occurred and see the metaphoric projections of the figurative language grounded on this field, we also made use of computerized corpora available to the public, namely the COCA (Corpus Of Contemporary American English) and the CREA (Corpus de Referencia del Español Actual).

VII. Task

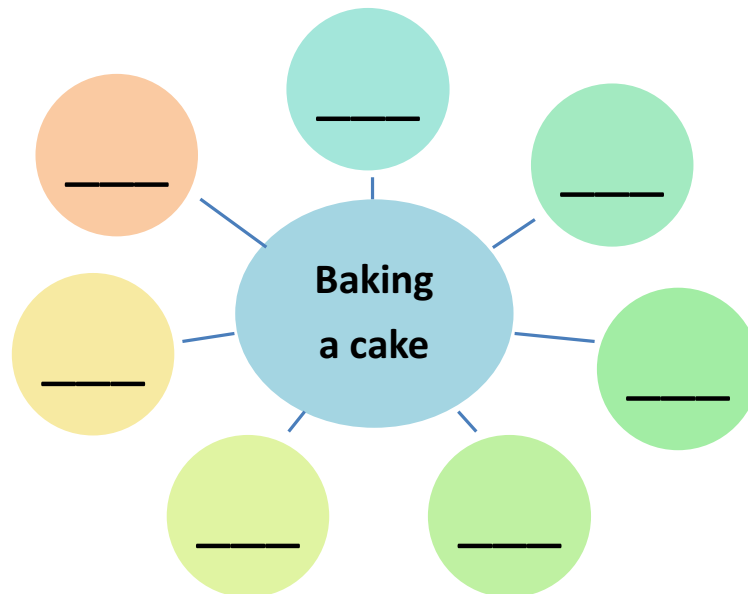
The task proposed in this paper consists of several activities addressed to 4^oESO learners. These activities are aimed at extending the students' vocabulary by means of introducing it in terms of semantic frames and dealing with basic level categories. Some metaphorical senses (often considered as unrelated and unsystematic) are introduced as well, so as to draw learners' attention to specific metaphorical expressions within this domain through contextualized use.

By means of these activities, students can relate their previous knowledge to the new elements in an appropriate context and get used to the different semantic relations a lexical item can have with other components of the frame or even other frames.

FOOD FOR THOUGHT

ACTIVITY 1

Think about the 'baking a cake' frame and discuss with your partner the different frame elements that could be evoked by it and write them down. Try to use as many basic categories as possible.



ACTIVITY 2

Look at the following words and think of what frames they could activate. Then, discuss your results with your partner and work together to figure out the different meaning they may have depending on the frame.

	Sour	Slice	
	Blend	Menu	
	Hot	Powder	
	Burn	Bitter	
	Cup	Bite	

ACTIVITY 3

Underline all the expressions in the following sentences which refer to a conceptual metaphor related to food/cooking and discuss their meaning with your partner.

1. The little girl is the apple of her grandfather's eye.
2. That singer moves among the cream of society.
3. She was forced to eat her words.
4. Passing the exam was a piece of cake.
5. Those new cars are selling like hotcakes.
6. My uncle went out of the frying pan and into the fire when he got angry and quit his job.



VIII. Conclusion

All in all, neglecting the essential role of vocabulary can represent a stumbling block for the appropriate learning of a foreign language. In this sense, EFL teachers could definitely improve their students' performances by applying new techniques based on CS in the classroom.

A frame-based approach to vocabulary teaching offers a new and more effective way of introducing vocabulary in the EFL classroom, as it enables to present vocabulary in relation to the students' previous knowledge and taking into account how the lexicon is arranged in the human mind. This would undoubtedly have a positive impact on the students' comprehension and retention of lexicon in their long-term memory.

Last but not least, research concerning the application of CS in EFL should become an object of considerable interest, since the insights provided by CS can shed light into new strategies of practical value for developing appropriate, relevant and effective vocabulary learning programs.

VII. References

BOERS, F. et al.(2010): Fostering language teaching efficiency through Cognitive Linguistics: Introduction. In: DE KNOP, S., F. BOERS & T. DE RYCKER (Eds.), *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*, 1-27, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.

BOERS, F. & S. LINDSTROMBERG (2006): Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: Rationale, proposals, and evaluation. In KRISTIANSEN, G., M. ACHARD, R. DIRVEN & F.J. RUIZ DE MENDOZA

(Eds.), *Cognitive linguistics: Current applications and future perspectives*, Berlin/ New York, Mouton de Gruyter, 305-355.

BOERS, F., & S. LINDSTROMBERG (2008): How Cognitive Linguistics can foster effective vocabulary teaching. In: BOERS, F. & S. LINDSTROMBERG (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, 1-61, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.

CROFT, W. & A. CRUSE (2004): *Cognitive Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.

EVANS, V. & M. GREEN (2006): *Cognitive Linguistics, An Introduction*, New Jersey, LEA.

FILLMORE, C. J. (1982): Frame Semantics. In The Linguistic Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the morning calm*, 111-37, Seoul, Hanshin.

LANGACKER, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. I: *Theoretical Prerequisites*, Stanford (Cal.), Stanford University Press.

LAUFER, B. (2005): Lexical frequency profiles: From Monte Carlo to the real world: A response to Meara (2005). *Applied Linguistics*, 26(4), 582-588.

LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach, the state of ELT a new way forward*, Boston, Thomson Publishing.

LITTLEMORE, J. (2009): *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*, Basingstoke/New York, Palgrave Macmillan.

NATION, I. S. P. (2001): *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, Cambridge University Press.

NEZDAD, G., & N. SHOKRPOUR (2012): The impact of task type and cognitive style on vocabulary learning. *English Language Teaching*, 5(9), 17-23.

RICHARDS, J. C. (1976): The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly* 1:77-89.

ROSCH, E. et al. (1976): Basic objects in natural categories, *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.

SCHMITT, N. & M. MCCARTHY. (2002): *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy*, Cambridge university press.

VALENZUELA, J. et al. (2012): La Semántica Cognitiva. In Ibarretxe & Valenzuela (eds) *Lingüística Cognitiva*, Barcelona, Anthropos, 41-68.

XU, X. (2010): The Effects of Glosses on Incidental Vocabulary Acquisition in Reading. *Journal of Language Teaching and Research* 2: 117-120.

A Multimodal evaluation of Malala Yousafzai's speech at Harvard University

Cristina Georgiana Ivascu
cristinageorgiana.ivascu@uji.es

Silje Handeland
silje.handeland@uji.es

I. Abstract

754



Through language speakers express thoughts, experiences, feelings, values and attitudes. Nevertheless, language is not only verbal communication, as multiple devices are included in interaction in order to make something coherent. Thus, people inform others about feelings through a combination of verbal and non-verbal interactions. Language is not made up exclusively of words, phrases and sentences but also of images as it is the main resource for conveying meaning. Non-verbal behaviour covers all forms of non-spoken human conduct possessing the capacity to construct communicative messages. Hence, the nature of the connection between speech and gestures has become a popular topic to study among researchers in the field of linguistics among others.

This paper presents a multimodal evaluation of an academic speech performed at Sanders Theater, Harvard University, September 27th, 2013, by Malala Yousafzai, the Nobel Peace Prize winner 2014. Even though the speech is a monologue, the speaker achieves interaction and engagement with the audience by means of using both verbal expressions and non-linguistic resources throughout her presentation. This study exhibits an evaluation of how non-linguistic resources such as paralinguistics and kinetics are used as complementary tools in spoken discourse.

Key words: multimodal discourse analysis, public speech, kinetics analysis, paralinguistics analysis

II. Introduction

A growing interest in the role language plays in constructing the reality that surrounds us has been recently perceived as a result of the development of new theories and methods for analysing the use we make of the language and the role it performs in social contexts (Bhatia, V. *et al.* 2008). Considered by several researchers (Stubbs, M. 1983; Aijimer, K. & A. B. Stenstrom, 2004) to be one of the broadest but least clearly defined areas in applied linguistics, Discourse Analysis is a field that develops very fast. It has become an object of research in numerous academic disciplines different from one another (Schiffrin, D. *et al.*, 2001). Harris (1952) was the first to mention the term Discourse Analysis and he made the observation that particular situations require distinctive uses of the language.

There are some scholars who describe it as the study of the language in use (Fasold, R. 1990; Blommaert, J. 2005; Gee, J. P. 2014) while others define it as the analysis of the language beyond the level of the sentence. Jaworski, A. & N. Coupland (1999) have produced ten definitions for this concept although according to Schiffrin, D. *et al.* (2001) these ten definitions can be mainly classified into three categories “(1) anything beyond the sentence, (2) language use, and (3) a broader range of social practice that includes non-linguistic and non-specific instances of language”. This categorisation shows that discourse can be analysed from

different perspectives: going from a textual view to a critical approach of discourse as a 'social practice' (Fairclough, N. 1992). The definitions provided above imply that discourse should not be reduced exclusively to language.

At present, multimodality has become a characteristic feature of texts belonging to various domains in communication due to the fact that spoken as well as written language basically take place in interactions amid other semiotic modes such as: gesture, image, colour, texture, shape or spatial layout and configuration. The term was formulated upon Halliday's (1978; 1985) view of language as social semiotic and was developed to shape "the meaning of words, sounds and images as sets of interrelated systems and structures" (O'Halloran, K. L. 2011). Despite the fact that multimodality has always been omnipresent in most of the communicative environments in which human beings are involved, they have been overlooked for a long time. However, over the last decade, as a result of the recent developments in the 'new' media (such as computers and the Internet) a great number of scholars became aware that the analysis of language alone is not enough to comprehend the patterns of communication (Ventola, E. *et al.*, 2004).

Multimodal studies comprise two main fields: multimodality in language and language systems, and multimodality in other systems. The former focuses on interaction within two different perspectives: human-to-human interaction (Norris, S. 2004) and human-machine interaction (Roope, R. 1999). Norris, S. (2004) states in her work that all interactions are multimodal; interactions consist of multiple modes of communication in terms of disciplines: linguistics, sociology, education, anthropology and psychology. To achieve a complete understanding of spoken discourse, it is essential to study both linguistic and non-linguistic characteristics. The theory of multimodal communication could be defined as the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event within a particular cooperation of the modes in order to express meaning (Kress, G. & T. Van Leeuwen, 2001). Therefore, language could be characterized to be only one communicative channel among many. Furthermore, a message could be defined as a combination of modes working together simultaneously, and it is therefore essential to mutually analyse both linguistics and non-linguistic features, otherwise it would be impossible to accomplish a complete understanding of spoken discourse. As a result, a Multimodal Discourse Analysis is a more complete analysis of spoken discourse (Baldry, A. & P. J. Thibault, 2006).

III. Methodology

The study exhibited in this article has followed a methodological framework for analysis applied in previous Multimodal Discourse Analysis studies on spoken academic discourse (Querol-Julián, M 2011; Querol-Julián, M. & I. Fortanet-Gómez, 2013; Fortanet-Gómez, I. & M. N. Ruiz-Madrid, 2014). The objective for this study is to analyse in a multimodal

manner the speech performed by Malala Yousafzai at Sanders Theater, September 27th, 2013, when she received the Humanitarian of the Year Award from the Harvard Foundation (available online at <https://www.youtube.com/watch?v=e1tOe4SKbLU>). In this study, we will simultaneously analyse non-linguistic resources (gestures, head movements and gaze) and paralanguage (loudness, syllabic duration, pauses, and laughter from the audience), as well as an evaluation of semantic resources and attitude according to Martin, J. R. & P. White (2005).

This paper includes a multimodal discourse analysis of the speech Malala Yousafzai performed at Harvard University in 2013, upon receiving the Humanitarian of the Year award from the Harvard Foundation (*The Harvard Foundation for Intercultural and Race Relations*, 2013). Malala Yousafzai is a seventeen years old young woman from Pakistan, who is struggling “against the suppression of children and young people and for the right of all children to education” (*The Norwegian Nobel Committee*, 2014), and this year she received the Nobel Peace Prize together with Kailash Satyarthi from India for their honourable work. Malala Yousafzai is a women and children's activist, and she is at present the youngest person ever to receive both awards: the Humanitarian of the Year award and the Nobel Peace Prize. The duration of her speech is 10 minutes and 35 seconds.

In order to analyse the speech, there were some issues to take into consideration. In the first place, Malala Yousafzai's speech is a prepared monologue; hence it is not a spontaneous spoken discourse. Another issue that we have taken into account is the position of the speaker. During the whole speech the speaker is standing behind a lectern stand, which probably can limit some of her gestures. Furthermore, the transcript of the speech was not of a professional existence, so we had to rewrite it according to the audio of the speech.

In order to achieve a more complete analysis of the speech, we have used ELAN (EUDICO Linguistic Annotator), (available online at <http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/download>), which is a free tool for multimodal annotation and transcription developed at the Max Planck Institute for Psycholinguistics (MIP) (Nijmegen, The Netherlands). This tool has made it possible to design and create layers and tiers for the transcription and the annotations. Thus, it has facilitated the process of synchronizing the elements of the analysis. First, we synchronized the written transcript of the speech with the audio and the video. Then, we annotated the semantic resources and the tags in order to identify the non-linguistic resources. At the moment all the data was introduced, we commenced our multimodal discourse analysis of the speech. Figure 1 illustrates an instance of the tool used in this analysis.

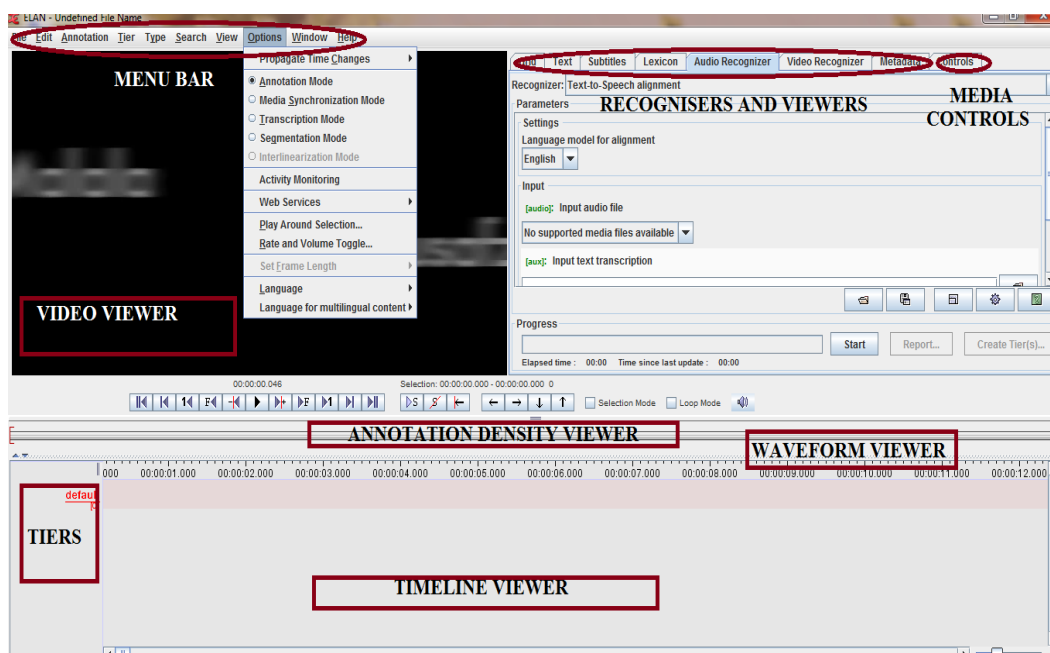


Figure 1. Sample view of multimodal annotation and transcription in ELAN

We have analysed the speech from a multimodal perspective by means of combining elements such as intonation, gestures and facial expressions, as well as the analysis of the transcript and the video recording through a systematic and synchronized procedure in order to achieve a more complete discourse analysis according to Kress, G. & T. Van Leeuwen (2001). Our research questions were whether Malala Yousafzai would use any techniques in order to capture the audience's attention in terms of special gestures or language. Furthermore, we assumed that there would be verbal and non-verbal expressions due to her cultural existence.

IV. Results

4.1. Generic structure of the speech

The generic structure presented in the speech is the following: 1. Salutation 2. Introduction of special guests 3. Appreciation 4. The occasion 5. Personal experiences 6. The importance of Harvard University 7. Present struggle 8. Solution and hope 9. Appreciation. The examples in this paper have been selected conscientiously in order to comprise all the sections of Malala Yousafzai's speech.

Malala Yousafzai initiates her speech with a greeting in Arabic followed by a translation into English; "Bismillah-ir-Rahman ir-Rahim, In the name of God, the most beneficent, the most merciful". This could probably be in order to connect the language with her religion, Islam, as well as to connect with the audience. Then she continues her speech by introducing special guests, their professional occupation and the occasion of the speech; "Honorable Doctor Allen Counter, the director of the Harvard foundation,

and I guess that the president, respected president Drew Faust who I proudly say is a fast woman, founder and president of the Harvard University.” In addition she thanks the Harvard University and the Foundation, as well as the honourable guests she mentioned previously in her opening, whereas she specially shows her gratefulness towards Dr. Counter. Furthermore, she shows her appreciation in order to be with the whole audience, which she refers to as “my dear friends”. Moreover, she emphasizes the importance of the occasion. Then she moves to talk about her personal experience and she again thanks the doctor, as well as people’s prayers and God, for saving her life.

The speaker continues talking about her country of origin, Swat in the Northwest of Pakistan. She informs the audience that Swat was a target of terrorism in 2009 and that it was a horrific situation against girls and women. However, she underlines that some of them were not afraid and that they raised their powerful voices for the right of education and peace in their country. Then speaker informs the audience that Swat, although it is not a peaceful place, has been through an evolution, and that schools are reopened whereas girls have returned. The speaker refers to the audience by saying “[...] dear sisters and brothers” and tells them that they must be proud to be alumni and a part of the Harvard University. She follows by saying that the Harvard University represents great values and traditions, and that the institution has enlightened in 376 years.

Malala Yousafzai persists, by including all the people in the Sanders Theater, that all should dream about education and peace. In addition, Malala Yousafzai communicates that we all need to work for children in suffering countries and issues such as child trafficking, and child labour that children in these countries are facing. She specially mentions Syria, whereas many children are homeless and deprived from education. The speaker continues by mentioning the children of Pakistan and Afghanistan, who are victims of terrorism, and the children of India, who are suffering from child labour. Furthermore, she notifies and tells the audience not to forget that girls in countries such as Nigeria are suffering from early forced marriages and are victims of sexual violence. She tells us not to forget that in many African countries, children have not access to food or clean water. The speaker continues by emphasising the reluctance of women in several countries. Then, she gives the solution, which she believes and suggests is education. She stresses that “we can fight wars through dialogue and education”, and in order to achieve peace we should “[...] instead of sending guns, send books. Instead of sending tanks, send pens. Instead of sending soldiers, send teachers.” The speaker follows by saying that even “one book, one pen, one child and one teacher can change the world.” To end with she states her dream, and she invites the audience to dream with her, to dream that every child can have the possibility to attend school and that women’s right becomes accepted, and that we achieve equality and justice. She emphasises that in order to achieve these, we have to fight and to make “today’s dreams, tomorrow’s reality” to reach a bright future. The

speaker ends her speech by showing her gratefulness once again, before she takes a step backwards from the lectern.

4.2. Verbal and non-verbal behaviour

All through history, clothing has had a non-verbal significance; therefore it is highly important to highlight this aspect in the lecture as it transmits a powerful message and essence of Malala Yousafzai's policy. The speaker wears a pink *duphata* (typical Pakistani women's scarf) and the colour was not chosen randomly as in the Pakistani culture pink symbolizes feminine power. Therefore, this colour represents the identity of Malala Yousafzai as a women's rights activist.

Malala begins her speech with a phrase in Arabic which she translates into English:

(1) **Bismillah-ir-Rahman ir-Rahim**, In the name of God, the most beneficent, the most merciful

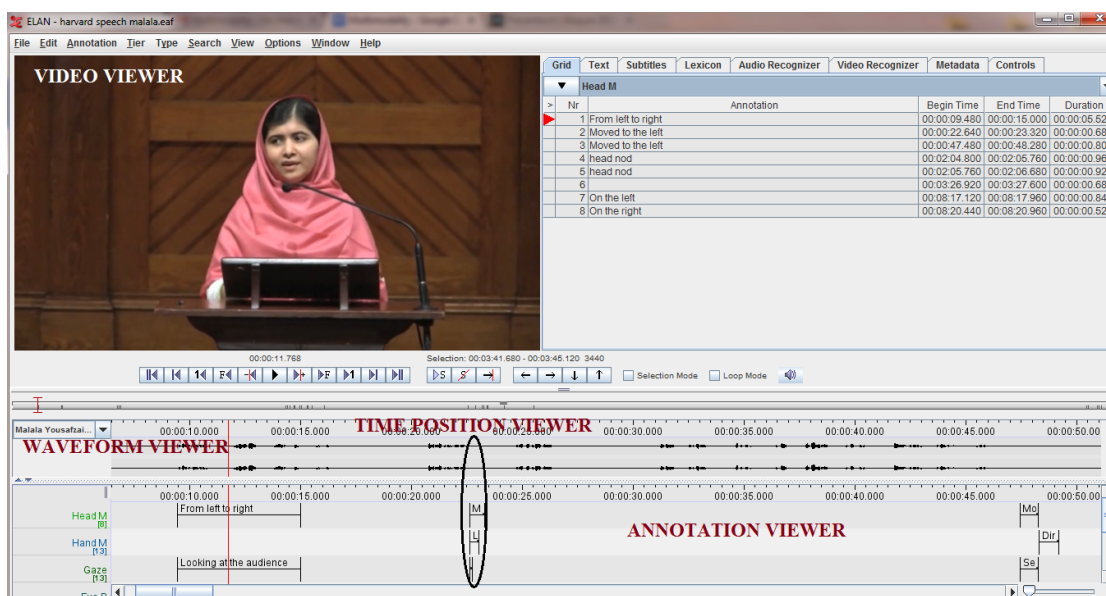


Figure 2. Gaze from the left to the right

This sentence is said to contain the true essence of the entire Qur'an as well as the true essence of all religions, therefore she reveals the culture and religion she belongs to as well as trying to create a relationship with the audience. In addition, she emphasizes her belief and faith in God. Furthermore, by speaking in another language, which probably is not familiar with the major part of the audience, she also achieves to draw the audience's attention towards the stage. With regards to the employment of kinesics and paralinguage, the speaker draws the attention towards herself by raising her voice at the beginning of the sentence. She does this at the same time as she looks at the audience from the left to the right as observed in Fig. 2, while by the end of the sentence she lowers her voice and bows her head.

As illustrated in Fig. 3, when introducing the name of the guests attending her speech, Malala raises her voice and employs deictic gestures at the same time as she moves her head towards her right and looks them in the eyes. Straightaway she looks at the audience while communicating and emphasizing the important positions these guests have at the Harvard University and Harvard foundation.

(2) Honorable Doctor Allen Counter, the director of the Harvard foundation, and (short pause) I guess that the president, respected president Drew Faust who I proudly say is a fast woman, founder and president of the Harvard University.

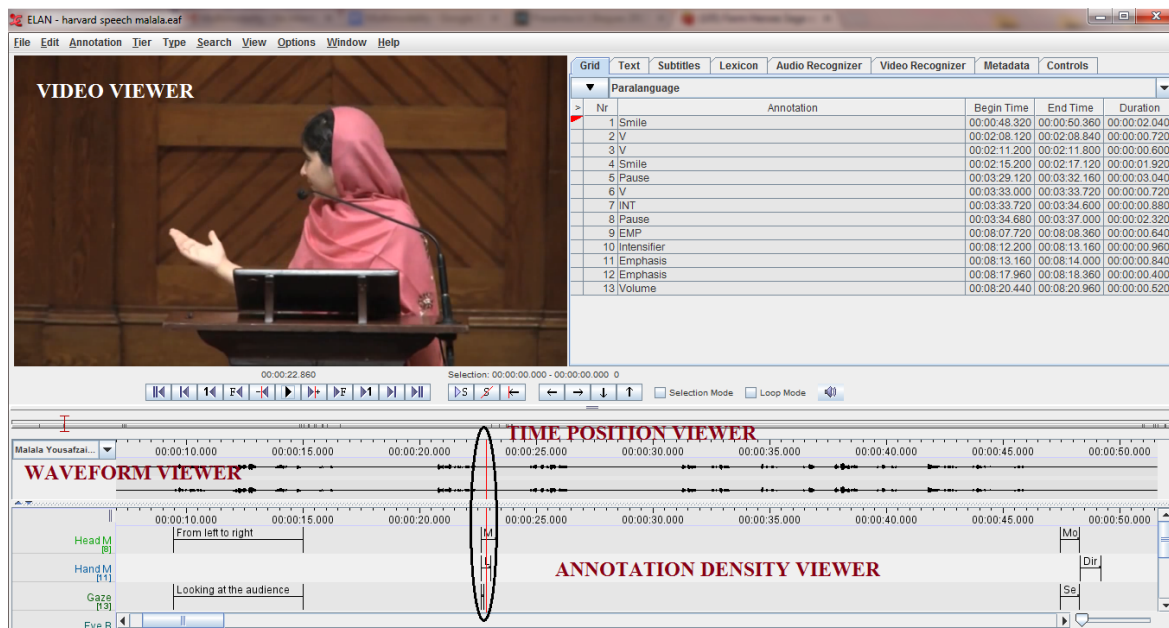


Figure 3. Hand movements co-expressed with “Doctor Allan Counter” and “Drew Fauster”

Before turning to the main issue of her speech, that is, the call for equal education rights which won her Harvard Foundation’s Humanitarian of the Year Award, Malala Yousafzai narrates the circumstances leading to her being shot by the Taliban and her uncle’s surgical intervention which saved her life.

(3) I believe...I believe that God saved my life. People’s prayers saved my life, And of course, Colonel Junaid saved my life.

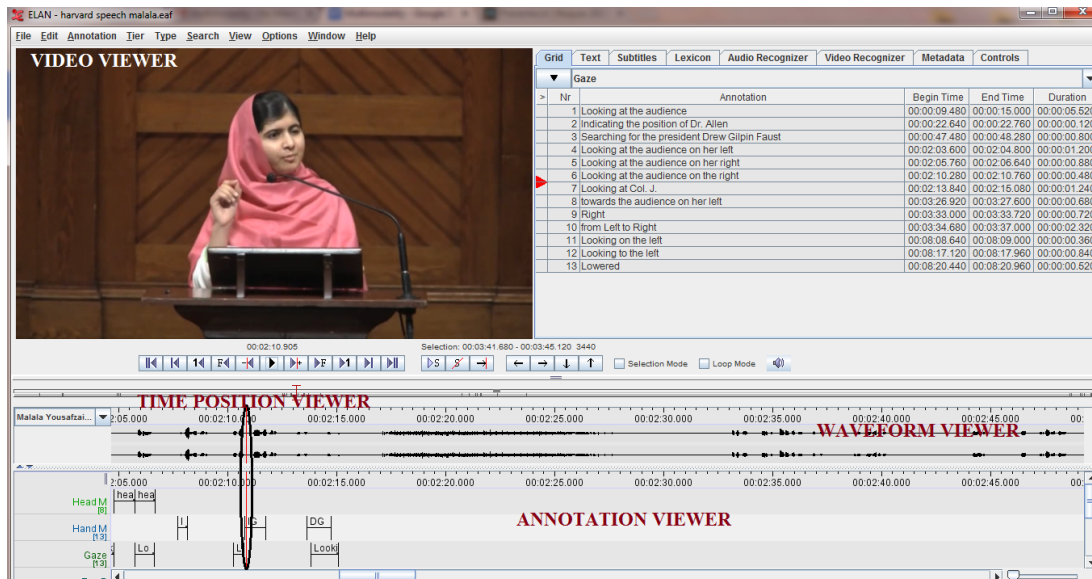


Figure 4. Hand gesture co-expressed with “I believe”

When pronouncing the words “I believe”, the speaker uses a head nods and gazes at the audience from the left to the right to assert and insist in her following declaration as if trying to see if they support her statement. This instance of language co-expressed with kinesics is depicted in Fig. 4. The words “God” and “prayers” are uttered in a louder voice than the rest of the sentence to bring a focus on *whom* and *what* saved her life together with her uncle. A deictic gesture together with a head movement to the left accompanies the speaker’s presentation of her uncle. At the same time as she presents her uncle and indicates his position, the audience applauds him for the important role he carried out in saving his niece’s life.

(4) We are not here to make a long list of issues we are facing. Rather, we are here to find a solution (**pause**) and the solution is simple: **education, education, education.**

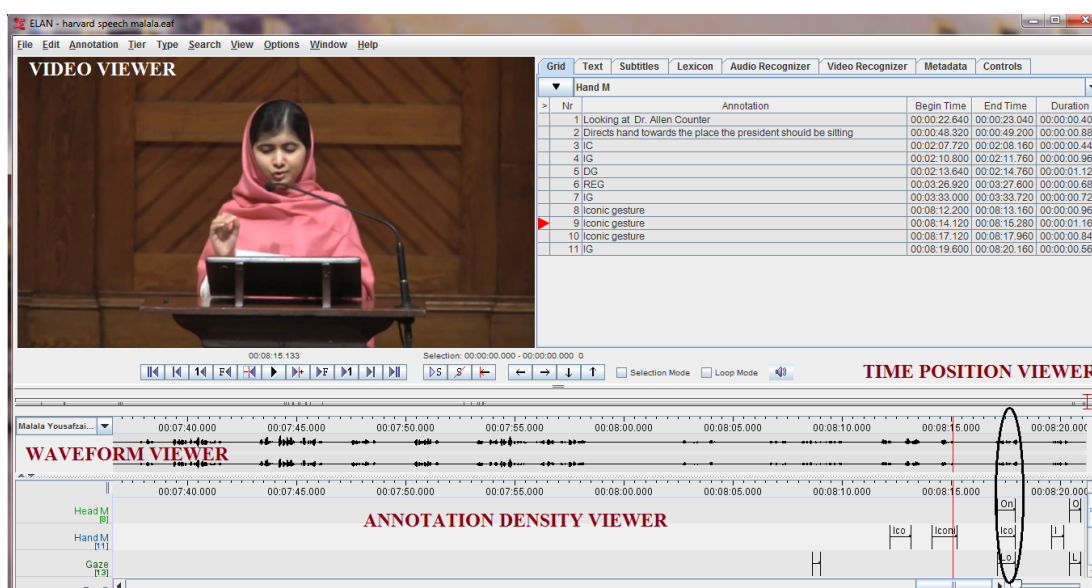


Figure 5. Gaze co-expressed with “we”

In the previous extract taken from the speech, Malala Yousafzai offers her answer for the problems existent in developing countries with regards to the lack of women’s rights. The pronoun “we” is uttered by the speaker in co-occurrence with a lateral sweep and a look at the audience as it encompasses inclusivity as exemplified in Fig. 5. Therefore, by means of using this pronoun she demonstrates to be sure that they are sharing the same interest in the topic. The word “rather” is intensified and takes place in association with up-and-down head movements, beat gestures, lowered eyebrows to express affirmation. The speaker employs pauses all throughout her speech, but she always does this with a purpose in mind. The pause is a key concept in oral communication. It is one of the main strategies speakers employ to emphasize the information they wish to deliver. The pauses previous and afterwards the unit of information help the listener to recall it better (Fortanet, I. 2008: 73). With this idea in mind, we can observe how the speaker utilizes the pause to emphasize the solution she gives for the issues commented before, a solution she considers to be crucial, and that is the need of education. The speaker uses an iconic gesture to illustrate each of the three times she utters the word “education” at the same time as she looks at her listeners and raises the tone of her voice.

In the last passage analysed which is also a famous quote by the speaker, Malala addresses world powers and asserts that if they want to see peace in Syria, Pakistan and Afghanistan they should employ not force or weapons but rather dialogue and education.

(5) If you want to end war, then instead of sending guns, send books. Instead of sending tanks, send pens. Instead of sending soldiers, send teachers.

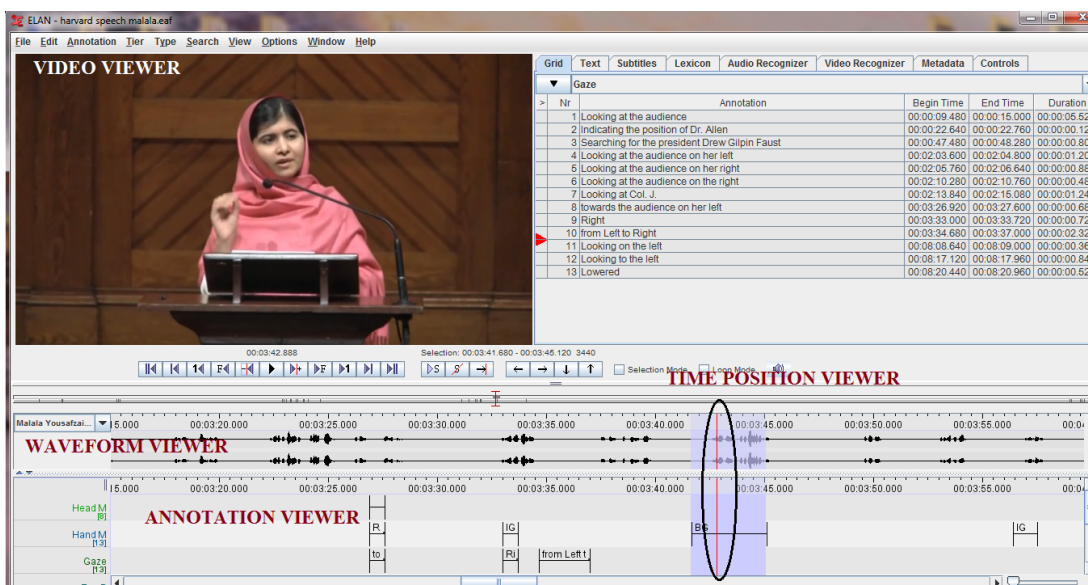


Figure 6. Hand movements co-expressed with “send”

In this sentence which contains a strong antithesis, the word “send” is pronounced in a higher volume than the rest of the words in the sentence and co-occurs with beat gestures, lowered eyebrows and gaze towards the audience to bestow authority to her request. Loudness, along with pitch, is one of the main means used by speakers to confer a special meaningful effect to words (Poyatos, F. 2002). Fig. 6 shows how beat gestures are used along with the paralinguistic feature mentioned above to mark the rhythm and intonation of the speech. Once the request is carried out, the audience answers the speaker by means of applauding her.

V. Discussion and conclusions

The findings in this paper are in line with previous research found in the theoretical framework of this study. The results exhibit the importance of paralinguage and kinesic features in order to establish a wider comprehension of spoken discourse. By analysing the speech from a multimodal perspective, this study presents a more complete meaning of the nature of spoken discourse.

The speaker follows a generic structure similar to other conference speeches as it commences with a salutation, introduction of special guests, appreciation and the occasion of the speech. Furthermore, the speaker talks about her personal experiences in order to transmit her own feeling, values, and attitude through verbal and non-verbal resources. Thus, she presents the purpose of the topics she introduces in her speech in a meaningful manner. Additionally, she provides the audience with solutions and hope in the future. At the end of the speech she once again shows her appreciation. This multimodal evaluation illustrates the practice of multiple semiotic modes in means of a semiotic product or event in terms of a particular cooperation of the modes in order to express meaning as argued by Kress, G. & T. Van Leeuwen (2001) in their theory of multimodal communication.

Likewise previous research, this study displays how a message should be defined as a combination of modes working together simultaneously by means of both verbal and non-verbal resources. According to the results, the most frequent kinesics features performed by the speaker in co-occurrence with speech were iconic and beat gestures. Argued by McNeill, D. & E. Levy (1982), iconic gestures are closely related to the semantic content of the discourse being delivered. They illustrate both by means of the form and manner of performance features of the scene displayed in the speech. Beat gestures do not possess a distinctive meaning as they are rather biphasic movements taking place wherever the hands are to be found. With regards to head movements, the analysis revealed that the most common types were head nods in association with gaze directed towards the audience. Maynard, S. (1987) observed that speakers employ head nods to mark a clause boundary, to affirm or to emphasise a point in the speech.



The following table exhibits the semantic resources of linguistic evaluation co-occurring with non-linguistic features employed by the speaker in the instances analyzed.

Table 1: Speaker's expression of linguistic evaluation in association with kinesics and paralinguistic features

Semantic resource	Evaluative cue	Paralanguage	Kinesics
Attitude: + affect	(2) who I proudly say is a fast woman	-	Eye contact
Attitude: +appreciation	(2) Drew Faust who I proudly say is a fast woman	-	Head nod
Graduation: -intensification	(4) Rather , we are here to find a solution	-	Iconic gesture
Engagement: proclaim	(3) And of course , Colonel Junaid saved my life	-	Beat gesture
Engagement: entertain	(3) I believe...I believe that God saved my life	+Volume	Head nod and eye contact
Graduation: +intensification	(4) and the solution is simple: education, education, education	Long syllabic duration	Iconic gesture
Attitude: judgement	(4) to find a solution (pause) and the solution is simple	+Volume	Beat gesture
Attitude: judgement	(4) We are not here to make a long list of	-	Eye contact
Attitude: +appreciation	(2) Honorable Doctor Allen Counter	-	Beat gesture and lowered head
Graduation: +intensification	(1) God, the most beneficent, the most merciful	Rising intonation	-

In the process of analysing there have been some additional issues and limitations to take into consideration. Firstly, as the speech was a prepared monologue it was not of a spontaneous spoken nature. Thus, it was difficult to know whether some of the features were of a natural origin. Furthermore, another issue that we had to take into account was the position of the speaker. Since the speaker was standing behind a lectern during the whole speech it probably limited some movements. Additionally, the transcript of the speech was not of a professional existence, hence it has been rewritten according to the audio of the speech.

The findings in this study suggest that future research could focus on a multimodal analysis of a wider corpus comprising other speech given by

the speaker in different contexts in order to compare the possible similarities and differences existent in her non-verbal behaviour in public lectures. Moreover, it might result interesting to include within this same corpus other speeches of the same nature given by speakers of different native origins.

Furthermore, to speak in public might result challenging for many people, especially novice researchers and speakers delivering a speech in a foreign language. This new era of globalization and internationalization has brought about a need to present the results of one's research not only by means of published research articles but also through oral presentations in conference presentations and symposiums (Fortanet, I., 2008). Furthermore, non-linguistic elements are highly important in these types of academic events as a competent transmission of the information depends on the selection and use of these features (Räsänen, C. & Fortanet, I. 2006). The results revealed in this study might serve to equip novice researchers with some basic information they need to take into account before delivering an oral presentation such as for example: how to engage with the audience and catch its attention by means of language co-expressed with kinesics and paralanguage and how to introduce the topic of the speech.

VI. Acknowledgements

We would like to express our very great appreciation to Dr. Inmaculada Fortanet Gómez and Dr. Miguel Francisco Ruiz Garrido for their help and guidance during the writing period. Their willingness to give their time has been very much appreciated and of great value. Furthermore, we would like to thank GRAPE (Group for Research on Academic and Professional English) for their collaboration and information regarding this topic. This research is part of the project funded by the Ministry of Science and Innovation of Spain. (ref. FFI2011-24269).

VII. References

- AIJIMER, K. & A.B. STENSTROM (eds.) (2004): *Discourse patterns in Spoken and Written Corpora*, Amsterdam: John Benjamins.
- BALDRY, A.& P. J. THIBAUT (2006): *Multimodal transcription and text analysis. A multimodal toolkit and coursebook*. London: Eqionox.
- BHATIA, V. et al. (eds.) (2008): *Advances in Discourse Studies*. London: Routledge.
- BLOMMAERT, J. (2005): *Discourse: A Critical Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- FASOLD, R. (1990): *The Sociolinguistics of Language*. Oxford: Blackwell.



- FAIRCLOUGH, N. (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FORTANET, I. (coord) (2008): *Hablar inglés en la universidad: docencia e investigación*. Oviedo: Septem Ediciones
- FORTANET-GÓMEZ, I. & M. N. RUIZ-MADRID (2014): "Multimodal humour in plenary lectures in English and in Spanish." Castellón: Universitat Jaume I.
- GEE, J.P. (2014): *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. New York: Routledge.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978): *Language as Social Semiotic: the Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Routledge.
- HALLIDAY, M.A.K (1985): *Spoken and written language*. Australia, Geelong: Deakin University Deakin University Press.
- HARRIS, Z. (1952): Discourse Analysis. *Language*, (28: 1-30.)
- JAWORSKI, A. & N. COUPLAND (eds.) (1999): *The Discourse Reader*. London: Routledge.
- KRESS, G. & T. VAN LEEUWEN (2001): *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.
- MARTIN, J.R. & P. WHITE (2005): *The language of evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.
- MAYNARD, S. (1987): "Interactional functions of a nonverbal sign: Head movement in Japanese dyadic casual conversation." *Journal of Pragmatics*, (11: 589-506.)
- MCNEILL, D. & E. LEVY. (1982): "Conceptual representations in language activity and gesture". In Jarvella, R. & Klein, W. (eds.), *Speech, place and action: studies in deixis and related topics*. Chichester, UK: Wiley. (1982: 271-295).
- NORRIS, S. (2004): *Analysis multimodal interaction: A methodological framework*. London: Routledge.
- O'HALLORAN, K. L. (2001). "Multimodal discourse analysis". In Hyland, K. & Paltridge, B. (eds.), *Companion to discourse*. London and New York: Continuum.
- PALTRIDGE, B. (2006): *Discourse Analysis: An Introduction*. London: Continuum
- POYATOS, F. (2002): *Nonverbal communication across disciplines: paralinguage, kinesics, silence, personal and environmental interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- QUEROL-JULIÁN, M. (2011): *Evaluation in discussion sessions of conference paper presentations: A multimodal approach*. Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG.

QUEROL-JULIÁN, M. and I. FORTANET (2012): “Multimodal evaluation in academic discussion sessions: How do presenters act and react?” *English for Specific Purposes*, (31: 271-283).

RÄISÄNEN, C. & I. FORTANET (2006): “Do genres have body language? Nonverbal communication in conference presentations.” Oral speech presented in June 2006 at the *Conference in Honor of John Swales*, University of Michigan at Ann Arbor.

ROOPE, R. (1999): *Multimodal human–computer interaction: A constructive and empirical study*. Tampere, Finland: Tampereen yliopisto.

SCHIFFRIN, D. et al. (2001): *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 1-10). Oxford: Blackwell.

STUBBS, M. (1983): *Discourse Analysis*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

The Harvard Foundation for Intercultural and Race Relations (September 27, 2013). Available Online:

<<http://harvardfoundation.fas.harvard.edu/blog/2013-humanitarian-year-award-ceremony>> (Last accessed 3rd November 2014)

The Norwegian Nobel Committee (2014). Available online: <http://nobelpeaceprize.org/en_GB/laureates/laureates-2014/announce-2014/> (Last accessed 2nd November 2014)

VENTOLA, E. et al. (eds.) (2004): *Perspectives on multimodality*. Amsterdam: John Benjamins.

La experiencia ante la muerte en *Cuatro
noches romanas* (2009), de Guillermo
Carnero

M^a Isabel Tudón Martínez
al111793@uji.es

I. Resumen

770

En el presente trabajo pretendemos indagar en los procesos que configuran la experiencia ante la muerte en *Cuatro noches romanas* (2009), de Guillermo Carnero; una *meditatio mortis* que el poeta realiza a partir de la reflexión en forma dialogada y alegórica con un imaginario personaje femenino, que se dibuja como la muerte, y al que acompaña durante cuatro noches, en la ciudad de Roma. Sirviéndose de un estilo poético que tiene sus raíces en la llamada estética veneciana -desarrollada por los poetas novísimos- el poeta utiliza, entre otros recursos, la metapoésía y el culturalismo como respuesta a su preocupación por una renovación del lenguaje poético y como una forma de tomar distancia ante un tema, tópico de la literatura, mediante la expresión indirecta de los sentimientos, evitando todo confesionalismo.

Palabras clave: Guillermo Carnero, poesía de la experiencia, diálogo, muerte, culturalismo, autoconocimiento, metapoésía, Roma.



II. Introducción

Este artículo es fruto del curso de doctorado "*De los novísimos a la poesía de la experiencia (1970-2000)*", impartido por el profesor Santiago Fortuño, en el que se estudiaba la evolución de la poesía desde unos planteamientos estéticos de renovación del lenguaje, de los poetas que rompían el compromiso moral con la realidad social, anterior a los años 70 del pasado siglo, a una poesía que se nutre de la experiencia personal como materia poética.

La elección del libro *Cuatro noches romanas* (2009), de Guillermo Carnero, obedece a que en él podemos apreciar la evolución que en estos últimos tiempos se ha producido en la poesía española, de manera especial en la renovación del lenguaje poético, y de indagación de nuevas formas de expresión poética. El libro, aparecido en plena madurez poética del autor, es el último libro de poesía de Guillermo Carnero, y el duodécimo en su trayectoria poética, y en él se desarrolla el tema de la experiencia ante la muerte.

En Guillermo Carnero, al igual que en muchos poetas de su generación, en los años ochenta, se produce una vuelta al intimismo, a la preocupación por la expresión de la emoción vivida. Sin dejar de trabajar los planteamientos novísimos, cuya principal preocupación sería el lenguaje y su esmero en la expresión verbal, el autor recrea de una manera original un tema clásico, el de la meditación ante la muerte. Su enfoque tiene la originalidad de expresar la vivencia de la caducidad de la vida y de cómo afrontar, aceptar y expresar la experiencia ante la muerte, a partir de un doble juego, el vivencial y el cultural, que envuelve esa experiencia; así, quedan imbricadas en su poema la realidad y la ficción, lo cultural y lo íntimo.

Ambientado en la ciudad de Roma, el libro se impregna de todo el simbolismo que esta ciudad tiene (grandiosidad, belleza, eternidad), pero en la que también puede encontrarse la miseria o la tristeza de ciertos lugares. La Roma nocturna será, pues, el escenario donde se dramatice un diálogo íntimo con la muerte, una reflexión del poeta frente a su destino.

Guillermo Carnero, en este libro, ha creado una poesía intimista, que tiene como base la experiencia interiorizada, cargada de significado conceptual y cultural; además, concibe la escritura como autoconocimiento.¹ y la razón de escribir, expresada en sus poéticas, es revelada como “una aventura de salvación personal” es decir, la comunicación de la experiencia lleva al autoconocimiento, y este a la salvación personal, porque, “la poesía, lo pretenda o no, da respuesta a preguntas relativas a lo más íntimo del ser humano”(2008: 266). De esta forma, los elementos descriptivos del proceso experiencial que construyen el poema, la forma, el estilo, los temas, están en función de ello. Nuestro objetivo consistirá en describir los sentimientos que afloran en el poema y su evolución, a partir de un análisis de los recursos poéticos empleados, de manera especial del culturalismo y la metapoesía, con los que el poeta vehicula dicha experiencia y dialoga con la tradición literaria; también interpretaremos este libro a la luz del conjunto de su obra poética, puesto que la obra de Carnero resulta “un todo orgánico”, una unidad de sentido, como ha señalado Carlos Bousoño, “todos sus libros son en realidad uno”, y él mismo confirma (2008: 41).

Cuatro noches romanas es, pues, la expresión dramatizada de un encuentro o “desencuentro”, en tensión, con la muerte, (con su irracional visión) cuyo diálogo produce un ejercicio de autoconocimiento, articulado a partir de una intelectualización del sentimiento.

III. La poesía como indagación en el autoconocimiento, las claves de la poética de Guillermo Carnero, en *Cuatro noches romanas*

A la hora de diseñar la manera de acercarnos a este libro, hemos tenido en cuenta la poética del autor, la concepción y el papel que le otorga a la escritura poética, con el fin de orientarnos en describir los significados y la lectura de su poesía, como ya esbozábamos en la introducción. Así pues, y a pesar de que el propio autor considera que las poéticas son inútiles, que la teoría se olvida y lo que de verdad importa es la práctica, lo cierto es que Guillermo Carnero, a lo largo de su trayectoria como crítico literario y como poeta, ha expuesto sus ideas sobre poesía, sobre el proceso creativo, esto es, lo que él considera como principios básicos que dirigen su escritura poética y ha indagado en cómo se desarrolla dicho proceso, sus fuentes, sus técnicas, su filosofía; porque, como él dice, “con todo, es inevitable que un escritor haya llegado con el tiempo a ciertas ideas acerca de su propia escritura”. “Estas ideas, que podríamos llamar

¹ Como dice en su libro *Poéticas y entrevistas...* : “Yo diría que para mí la poesía es autoconocimiento, y que a ese autoconocimiento está subordinado cualquier conocimiento de lo otro.” (2008:270)

“reflexiones de taller”, son las que verdaderamente interesan, sin pretender que se conviertan en principios de validez universal”. (2008: 97).

En concreto nos interesa saber lo que opina el autor sobre el hecho de escribir, así dirá: “la obra de un escritor está determinada por la necesidad que le impulsa a escribir y por la relación que mantiene con la tradición de su género literario y su lengua, y por otra, con la sociedad a la que pertenece”.(2008: 97). En este sentido, lo que le lleva a escribir a Carnero es una vivencia de la realidad, un impulso, como en el caso de *Cuatro noches romanas* (2009), que bien pudiera ser el sentimiento de crisis, de reflexión de su propia trayectoria como escritor². Así mismo, en cuanto a la relación que el poeta tiene con la tradición literaria, en la que desea continuar, la postura que tiene es clara y bien definida, al elegir él mismo formas de expresión que le ofrece dicha tradición, y que continuamente renueva; y por otro lado, en cuanto a la relación del poeta con la sociedad, dice que esta se muestra inexistente para él, pues el poeta ofrece una forma de conocimiento que es considerado un artículo de lujo que la sociedad ha dejado de requerir; por ello, la concepción que tiene de la poesía y de su finalidad será la de un objeto de conocimiento intelectual, para una minoría. El fin de la poesía, dirá el autor, “está en devolver dignidad y libertad al signo lingüístico, la función del lenguaje poético no es comunicativo, en exclusiva, pues “la comunicación presupone usar signos de significado unívoco, mediante los cuales el que escribe comunica su mensaje y el que lo lee lo descodifica como si fuera un trasvase de significados mente a mente”. Por contra, para Carnero “el poema es un mensaje polisémico finito” (Carnero, 2008: 25), pues la actitud poética está teñida de afectividad, por lo tanto de subjetividad. *Cuatro noches romanas*, es un poema que ofrece una forma nueva, renueva el signo lingüístico, haciendo una lectura diferente de la tradición literaria.³

Y respecto al proceso creador, lo describe a partir del momento tras el que una vivencia o una experiencia le han afectado emocionalmente:

Conocemos por los sentidos, pero para que las experiencias sensoriales signifiquen tenemos que aplazarlas en la conciencia y en la memoria; a cambio de esa conservación perdemos la inmediatez sensorial que nos aporta la ilusión de estar vivos. Cuando la vivencia se interioriza, se carga de significado conceptual y cultural; así que, la llamada realidad acaba siendo un espejismo, un fenómeno de percepción imaginaria, causada por lo que en él se oculta; la relación con la realidad y la conciencia de ella es lo que nos concede identidad”.(Carnero, 2008: 247).

Y en último término, para Guillermo Carnero la necesidad de conocerse, de saber quién es, es la única razón que lo lleva a escribir poesía, una especie de terapia: explicarse a sí mismo y recuperarse de esa herida emocional “La necesidad de saber quién soy es lo único que siempre me ha llevado a escribir”, “La poesía es para mí una indagación en el

²Como dirá Carnero, “Cada vez que irrumpe la poesía en mi vida es porque me he visto obligado a tomar en cuenta una modificación de mi horizonte vital, emocional e intelectual a la vez.” (2008: 2001)

³ Para Carnero, sería una poesía inmoral aquella que desprecia a su lector al ofrecerle obviedades y reiterarle lo que ya sabe, en lugar de impulsarlo al descubrimiento y la sorpresa. (2008: 273)

autoconocimiento”, “Uno ha de curarse cuando ha sufrido una herida emocional que ha puesto en peligro su equilibrio y ha obligado a reconsiderar su entidad personal. Mi experiencia es que el autoconocimiento que que la poesía conlleva supone el gran alivio de frenar esa crisis y en cierto modo neutralizarla.” (2008: 245).

Guillermo Carnero, en *Cuatro noches romanas*, ha conjurado a los fantasmas para neutralizarlos, ha querido indagar en un sentimiento, que le angustia, no pasa de largo, para conocerse mejor. Como iremos desgranando, hará un recorrido por la experiencia y las vivencias pasadas e interiorizadas, sin huir del intimismo, pues “la poesía es pensamiento y lenguaje imantado de emoción”, pero replanteado a través del culturalismo (no por evasión o simple superación del lenguaje) sino para hacerse entender mejor, para que no quede en un estado primario. Además, con esta técnica, se perpetua en la tradición. El paso siguiente en el complejo proceso, el intelectualismo, se manifiesta en la reflexión que se hace en el poema sobre la propia escritura, es decir, la metapoésía, que “da respuesta a interrogantes personales cargados de relevancia emocional” (2008: 55) al asumir esa reflexión con inteligencia emocional.

Los sentidos de lectura, que *Cuatro noches romanas* nos suscita, podremos hallarlos mejor si ajustamos su lectura a las claves que el propio poeta nos ofrece⁴: un texto que adquiere formas de la tradición literaria, que comunica la experiencia íntima, -ante la muerte- a través de claves culturales e intelectuales, para poder ser transmitida según los deseos del poeta, con el fin último de autoconocerse y reflexionar en ese conocimiento, en el sentido que tienen las palabras de Gil de Biedma cuando decía que “escribir poesía es una aventura de salvación personal”. (2008: 99).

IV. Análisis de los elementos que configuran la experiencia ante la muerte en *Cuatro noches romanas*

Una vez hemos aclarado algunos conceptos básicos referentes a la poesía, la experiencia y a los mecanismos del proceso creador en Guillermo Carnero, pasamos a identificar y analizar aquellos elementos que han formado la materia poética, las experiencias interiorizadas, los procedimientos estéticos que le han servido de código con el que comunicar dicha experiencia, así como también identificar las reflexiones en el texto que resultan de esa indagación en el autoconocimiento, fin último de toda escritura poética para el autor.

Todo ello viene a resumirse en lo que Carnero considera la fórmula que ha utilizado en cada uno de sus libros, intimismo, metapoésía y culturalismo. “Todos mis libros responden a esa fórmula. Puede variar la proporción de cada uno, pero no la fórmula” (Carnero, 2008:244).

⁴Aunque siempre queda la “catarsis” de leer un texto dramático, que presenta una moral poco convencional, sin pasar por este filtro interpretativo. Un texto lleno de imágenes sensoriales mezcladas con el discurso reflexivo, abstracto.

Estos tres elementos, armónicamente incrustados en la trama del poema, son los materiales con los que dibuja una imagen, la de la experiencia ante la muerte. El producto resultante, el texto poético, se convierte en un artículo de difícil lectura, puesto que tenemos que hacer una constante búsqueda de significados a un lenguaje lleno de simbolismo y referencias culturales en los contenidos (una lectura paralela, múltiple). Nos centraremos en primer lugar en la arquitectura del poema, la forma y la disposición, el género, la relación de la estructura formal con el contenido. En segundo lugar estudiaremos los temas que aparecen a lo largo del poema, lugares comunes en la literatura, y cómo se reflejan en la experiencia del yo lírico, -y en su “interlocutor”, produciendo una doble perspectiva. De este diálogo se puede deducir la evolución del sentimiento, que tiene su génesis en una vivencia íntima, y el cambio de actitud que se va operando en el poeta. Estudiaremos cómo se expresa en el texto.

Las imágenes que se generan en el poema acerca de la experiencia ante la muerte, hechas de incertidumbres, miedos, preguntas, reflexiones, dudas, interrogaciones ficticias a este personaje, se ofrecen mediante un código que podríamos llamar de *intelectualización del sentimiento*, y para ello recurre el autor a la combinación de recursos poéticos y discursivos, especialmente en el plano semántico de la lengua, (simbolismo, culturalismo, metapoésia, metáfora, imagen).

4.1. Estructura del libro

Cuatro noches romanas es un largo poema dialogado entre un personaje femenino, que tiene todos los atributos para representar la muerte, y un interlocutor, el yo poético, que puede representar al poeta, pero no necesariamente. Está dividido el libro en cuatro partes, que se corresponden a las cuatro noches pasadas en la ciudad de Roma, cuatro encuentros entre ambos personajes.

Cada encuentro tiene un escenario diferente, con una carga simbólica y significativa cultural muy fuerte:

- *Noche primera. Campo de Fiori.*
- *Noche segunda. Jardín de Villa Aldobrandini.*
- *Noche tercera. Cementerio Acatólico.*
- *Noche cuarta y albada.*

Las cuatro partes se corresponden con las cuatro formas de enfrentar y asumir ese sentimiento de desolación frente a la idea de la muerte y la búsqueda de salvación. De estos encuentros se desprenden sentimientos de atracción, rechazo, repugnancia, seducción, rebeldía, aceptación...un tanto contradictorios. Además, la propia organización del poema describe una gradación de la experiencia y la clave de los posibles caminos de interpretación. Es decir, que la estructura del libro evoca la evolución del sentimiento del yo poético.

En esta meditada forma de expresión y organización del poema, toma relevancia, y le da un sentido introductorio, la cita inicial que aparece bajo el título de cada parte, versos de reconocidos poetas románticos: Jhon Donne, Hölderlin, Leopardi, Shelley. Son una sugerente referencia cultural, que evoca en cada parte un lugar de la ciudad relacionado con la muerte;

nos da pistas de cómo articula su íntima experiencia, de la significación que para él tiene, y lo quiere expresar con el lugar sugerido; o por lo menos rodear la situación de un halo especial de sentimiento.

a) En la primera parte, *Noche primera. Campo de Fiori*, la presencia de esa “dama” se justifica como una búsqueda del poeta hacia ella. La razón de este encuentro buscado esta basado en la petición del poeta (a la muerte) para que, haciendo uso de sus atributos, le ayude a borrar y destruir sus recuerdos. Veámoslo en un extracto del diálogo, donde dice la dama, como una provocación:

- “Después de tantos años escribiéndome / hoy has venido a verme.”

A lo que el poeta dirá:

- Siempre supe/ que hacia ti me llevaba mi destino...”

“a los cuerpos que duermen sosegados/ en el aplazamiento del deseo/
les oreas y alargas su delicia/ para que se aniquilen por inercia/ de su felicidad...”

Y a esta especie de reproche responde la dama, aclarando su misión:

- “Mi juego y mi placer son sembrar el espacio/ de esos signos de muerte sucesiva...”

Por ello el poeta le ruega:

“...Sé que no te merezco/ todavía; te pido/ solo una señal: llueve/ sobre todas las flores, y deshójalas./ Arrastra todos mis recuerdos, que son manchas de sangre.”

b) *La Noche segunda se desarrolla en el Jardín de Villa Aldobrandini*, lugar abandonado, en ruina, que recuerda a otras épocas; y a modo de guía y con ese conocimiento que le da el dominio del tiempo, dirá este personaje:

–“Nadie, hace siglos, viene por la noche/ a este lugar oscuro y solitario”, a lo que contesta el poeta: “ _Lo sé; pero me atrae su ruina/.../ la fuente muda cuya taza cubre un amasijo de raíces muertas./ hoy no quería verte/ entre las luces y el bullicio ...”

Una afirmación que llevará a la reflexión sobre la efímera belleza de las cosas, en un diálogo que ahonda en el tópico de la fugacidad de la vida y la inutilidad de la salvación por la belleza, como asevera esta misteriosa dama:

- “De qué te serviría. La belleza/ no será nunca en ti; no la tendrás/ por mucho que la estreches...”

El poeta siempre ha sentido una atracción por el arte, en este caso un arte arquitectónico, encerrado, pero también por el espacio abierto, en la que el hombre ha moldeado la naturaleza, como son los jardines.

c) c)- *La noche tercera romana se desarrolla en el cementerio Acatólico*. Es una invitación al olvido, para evitar el dolor: Así interviene el poeta:

- “Un día me dijiste: tu peor enemigo/ es la memoria; aprende de los pájaros...”

Y la afirmación de la dama lleva a pensar en la belleza de la muerte en los cementerios:

- “Mira a tu alrededor; no te complazcas/ solo en la destrucción y en la ruina. / No hay lugar en el mundo, donde brille/ más alta/ la belleza de la muerte.”

Sin embargo, ante una tumba, dirá que en esa aparente serenidad reposan personas que vivieron atormentadas; luego la enseñanza es que se trata de una belleza y una serenidad engañosas.

d) *La cuarta noche y su albada*, que no se ubica en un lugar concreto, como las anteriores, es o se presenta como un movimiento de atracción y repulsión a un tiempo. Así dirá la figura de la Muerte:

- "Ya no me ves hermosa en la luz griega." A lo que el poeta contesta:
- Nunca lo fuiste; yo no te busqué/ por hermosura..." Y en la siguiente afirmación, la muerte que es su "compañera", parte de su vida.
- "Me encontraste/ cuando eras casi niño, y desde entonces / siempre he estado contigo."

Este diálogo interior, que el poeta hace visible, acaba con una aceptación de la muerte, como compañera del viaje de la vida, pero solicitándole que su llegada, no sea traumática o consciente:

- "En medio de mi noche / envuélveme en el manto de la tuya,/ y sabré que por fin no duermo solo."

4.2. Temática del libro

La desolación y rechazo hacia la idea de la muerte es el tema principal del libro.

La temática, que nos resulta familiar en la obra del poeta, ya desde *Dibujo de la muerte*, (1967) (pues resulta una constante, en su obra de conjunto, el tratar temas que en cierta manera obsesionan al autor), es ahora tratada desde una dimensión si cabe más intimista, interiorizada, a la que ha revestido de dramatismo, al exteriorizar el diálogo interior, mediante una expresión dialogada.

El tema resulta una proyección autorreferencial de un sentimiento personal. Es el resultado de un largo proceso reflexivo en soledad, culmen de una experiencia no momentánea, sino resumen de toda una vida. Una reflexión que busca los espacios del pasado, que resumen y reúnen valores culturales, el tiempo de la memoria, el refugio de la noche; el silencio que lleva al conocimiento.

Lugar común en la literatura de todos los tiempos, el tema de la muerte, es mostrado en este poema como una lucha entre dos elementos, muerte-instinto de vida. Está tratado desde un existencialismo nihilista, en el que el protagonista, a pesar de buscar explicación, incluso "utilidad" a la muerte, no puede tener seguridades, tan solo el espejismo de eternidad de la memoria de los otros, o de más conocimiento, que no obtendrá, pues la misión de la muerte es dañar.

En el conjunto de la obra de Carnero, como señalábamos, no es este el único libro donde se trata este tema, pues es abordado ya en su primer libro, *Dibujo de la muerte* (1967), donde la belleza y aparente eternidad de los sepulcros y estatuas no pueden ocultar la realidad, no son sustitutivos de ella. También en su anterior libro, *Fuente de Médicis* (2006), el poeta dialoga con una estatua de Galatea, en un jardín parisino, en el que la muerte se hacía omnipresente como tal y en sus formas de ruina o de fracaso en la vida o en la escritura. Tras este libro, ambientado en la ciudad de París, aparece *Cuatro noches romanas* (2009) como continuación de

esta dramatización. Ahora es otra ciudad, la de Roma. El espacio toma así verdadero valor simbólico, y hasta cierto punto exótico.

Configurando el tema general, aparecen otros temas, lugares comunes en la literatura. En primer lugar aparece el tema de el *Tempus fugit*, la fugacidad de la vida, contemplada en un amanecer o al comparar toda aquella arquitectura del pasado:

“Si, pero el tiempo vuela
Sobre la fluidez de su corriente...(20)⁵

“El crepúsculo existe
unos pocos minutos: sus colores
son solo una ilusión que nos tienta en el aire” (34)

“el tiempo y la muerte nunca alcanzan su victoria”
-¿Y no recuerdas tú dónde veías
oro con resplandor de eternidad?
-Sí, pero solo era
Brillo falaz de eternidad de oro.” (56)

El tiempo y su amenaza es visto como el campo de las flores de la muerte.

Muy ligado al anterior aparece el tema del *ubi sunt?*, que se muestra en el poema a partir de la evocación de los tiempos pasados, del esplendor y triunfo de la juventud y el amor, la riqueza, el poder...

Era un jardín de amor
como lo fueron todos, el que hubiera
invenado el capricho de un dios joven,
con estanques redondos donde se reflejaba
la luz de las antorchas y ondeaba la seda.
Toda la belleza en un perfecto acorde:
la de los cuerpos jóvenes y piedras preciosas,
los metales, las telas, la música y los astros...(28).

Aunque sabe que aún no ha llegado su hora, se atreve a pedir a este personaje, a “la muerte”, por su capacidad aniquiladora, que borre sus recuerdos, que le resultan dolorosos:

...Sé que no te merezco
todavía; te pido
solo una señal: llueve
sobre todas las folres, y deshójalas.
Arrastra mis recuerdos, que son manchas de sangre. (22).

Pero, por otra parte, la memoria le da conciencia de ser, y es “esa presencia” la que le pide que no mire atrás, es decir, no volver al pasado, pues, como él, otros buscaron la conciencia de ser: con ello nos muestra otro tema, el del *hedonismo* o la evitación del dolor.

⁵ Para este trabajo seguimos el libro de Guillermo Carnero (2009) *Cuatro noches romanas*, Barcelona, Crítica.

“Se apagaron sus voces,
el brillo del acero y de la seda
la inteligencia estéril, la música acallada
al helarse el amor y su ceniza..”.(45)

“Y si no te ofendiera
en su degradación evocaría
el fantasma de quién y cuándo fuiste.”

El poeta se muestra anhelante de un deseo de eternidad, que le pide a esta extraña presencia. Esta le ofrece, como una especie de sucedáneo, el refugio del recuerdo eterno de las tumbas, hechas de nobles materiales, y esculturas que buscan eternizar la figura o el recuerdo de alguien, como las que ambos contemplan en el *Cementerio Acatólico*, lugar de descanso de otros poetas, nobles, etc

Adriana que quiso convertir en un dios,
eterno y vivo en alma imperturbable
a su joven amado, y lo mandó esculpir
en leve sueño de mejor blancura;
Santa Inés, tan pequeña, en la plaza Navona;
el pórtico de una vida perdurable
de Cánova, en la tumba del cardenal de York;
el cabello ondulado alabastrino
de la santa Cecilia en Maderno.
-Puede haber más belleza todavía:
ágata y lapislázuli en la tumba
de san Ignacio; en su menor zarzillo esplende el oro de la eternidad.(42-43)

También es un tema recurrente el *deseo de poseer la belleza*, esta belleza que aparece eterna “la belleza de las tumbas”, pero que no puede sustituir a la realidad, como así expresaba el poeta en su primer libro *Dibujo de la muerte* (1967), o estar en el espejo de los otros, en su memoria, donde construimos también nuestra identidad, aunque borrosa.

Sabes que existe un oro más precioso
Que el de las tumbas.
-sí; la doble fila
De espejos deformantes de la memoria ajena,
Si hubiera de cruzarla
en una urna que no habré elegido.

Y además, aparece en este diálogo la idea de la imposibilidad de ser salvados por la belleza o el amor, porque también ambos se degradan:

¿Por qué hace daño la belleza, y duele
en vez de consolar?
-Porque podéis
amarla, poseerla, destruirla,
pero no ser en ella, ni salvarla
de la degradación y la ruina”. (29).

Unido al deseo de la belleza y la eternidad, aparece un tercer elemento, el deseo de conocimiento, (Él, que se siente “mendigo de eternidad y conocimiento”) en especial el conocimiento poético. Así, dirá:

“-Desde siempre me ha importado
Saber si en el desierto inabarcable
de la esterilidad de la palabra
hay un punto en que puedan dos miradas
encontrarse y decirse: somos una”. (32)

El poeta declara en estos versos que busca un lenguaje que sepa comunicar con la palabra un sentimiento comprensible también para otros, dentro de esa “polisemia finita” de la palabra poética. Para Carnero y otros poetas novísimos, hay cierta desilusión en la palabra poética, desconfianza en su autosuficiencia, por ello se justifica la necesidad de introducción de elementos extrapoético, o metaliterarios al poema.

En esos ofrecimientos y rechazos, el protagonista va depurando sus sentimientos, aceptando la muerte, que solo le ofrece, finalmente, incertidumbre, duda y la constatación de la nada final, sin tener siquiera el consuelo de la memoria prometida.

“Si los montes perecen
será ruina también toda memoria,
cualquier identidad; toda palabra,
cúsica incidental y pasajera.
Yo no temo borrarame.”

A lo largo del poema se desarrolla un sentimiento antitético con respecto a la muerte, pues es a la vez buscada y rechazada, la desea por su necesidad de olvidar y por “no sentirse solo”, haciendo visible, al final, una idea un tanto “macabra”:

En medio de mi noche
envuélveme en el manto de la tuya
y sabré que no he dormido solo.

La nada, como única salida final, será la idea con la que el poeta concluye el libro, a partir de un existencialismo nihilista, agnóstico, sin apoyos en seguridades religiosas. Además, es imposible salvarnos a través de engaños de amor y de belleza, pues la muerte es el engaño verdadero.

-que junto a un gran poeta de veinticinco años
Yace un pintor mediocre que cumplió ochenta y cuatro,
Y un niño de seis meses.
Nada importa
Haber no nacido. (48).

Por tanto ante el tema angustiador de la muerte, (que no puede expresar del todo esta angustia por la propia esterilidad de la palabra) y a partir de las preguntas que le hace al personaje, especialmente al final, el poeta va analizando a lo largo del poema sus inseguridades y sus miedos; buscará refugios en el conocimiento, la belleza, el deseo de eternidad, aun sabiendo, y a partir de una mirada al pasado, que todo es reducido por la muerte a la nada.

4.3. Recursos estilísticos

780

El verso

En cuanto a la forma, Carnero prefiere para sus poemas la libertad versificadora, el verolibrismo, sin someter al verso a la monotonía de la estrofa, aunque sí es apreciable que use alguna vez la rima, sobre todo la consonante. El poema está compuesto por una larga serie de versos estructurados en cuatro partes, que se corresponden con los cuatro encuentros con ese personaje imaginario, personificado, que representa la muerte. Los versos, de metro irregular, suelen tener entre diez y catorce sílabas, también los hay de menos, de siete, pero son escasos, colocados al principio de cada parlamento de uno u otro personaje. Responde, pensamos, a un deseo de marcar los momentos de tensión del discurso dramático o conversacional, con estos versos de arte menor, o de crear ritmo, romper la monotonía de las reflexiones más largas; en ocasiones, son una llamada, o interpelación, entre ambos personajes, con formas verbales en imperativo: *“Imagina, vete y olvida”*, *“¿recuerdas?”*, o también presentan el contenido del siguiente parlamento: *“Era un jardín de amor.”*, estamos en una hibridación de géneros, entre la poesía de experiencia emocional y la narratividad al introducir una forma de ensayo y reflexión en el poema.

El léxico culturalista y barroquismo expresivo.

La poesía de Carnero está caracterizada por un léxico intimista que incide en el aspecto visual, en la descripción de la escena. Por un lado aperecería el léxico que pertenece al campo semántico de la muerte, y sus atributos, lo decrepito del mundo. Cualidades que recalcan, tradicionalmente, en lo pesimista, lo negativo, la nocturnidad, lo oscuro, lugares del olvido, del silencio, del abandono: tumbas, cementerios, casas o jardines en ruinas...es la destrucción de la vida. Palabras como *olvido, ausencia, dolor amordazado, dañina, taimada, manchas de sangre, aguas pútridas del Tiber, destrucción, fatalidad, aridez, desesperación mendigo, ruina, estéril, indiferencia, rencor, sepulcros, esqueletos, mártir...*etc. nos remiten a un léxico de tonalidades negativas. Y frente a este, un léxico perteneciente a las numerosas citas culturalistas de otros poetas, o textos poéticos, (Jhon Donn, Leopardi, Byron) o referidos al mundo del arte o del pasado, que viene sugerido, muchas veces, por las diferentes ruinas de los espacios recorridos en la noche romana. Destacan las referencias a espacios arquitectónicos de la ciudad, espacios cerrados, jardines, villas cementerios, y una plaza, así mismo referencias del arte. Así, lugares como *Villa Altobrandini, Acqua Paola, Plaza, San Lorenzo in Lucina, Alejandro séptimo, Cornelio Gala, Pórtico...* o nombres de materiales del arte, piedras preciosas, como *ámbar transparente, lapislázuli, oro, marmol, alabastrino...* etc. evocan una belleza del pasado. Un trabajo de intertextualidad que el poeta realiza como una forma de hacer del poema un espacio, o universo, abierto significativamente.

Este barroquismo visual y cultural no se acompaña por una sonoridad externa sino que todo transcurre en el silencio de la noche, roto por el



diálogo de ambos personajes. La preocupación por la muerte, y *horror vacui*, que se genera en su interior, y en la construcción del poema, se ve reflejado en los recursos léxicos y expresivos, nos ofrecen un poema caracterizado por una densidad conceptual y expresiva.

Narratividad y reflexión en el verso

Todas estas evocaciones intertextuales, junto a la propia condensación emocional del texto, están articulados a partir de un discurso reflexivo, cuya huella deja en los continuos razonamientos filosóficos, meditativos, o metapoéticos, del yo lírico que se manifiesta en el poema como un yo reconocible en el poeta, como ser histórico-cultural. Una reflexión sobre su propia literatura, no sobre la literatura en general. Para el poeta es natural unir pensamiento y emoción. La narratividad, o discursividad, esta presente en la exposición de ideas, pensamientos, hechos, recuerdos en el poema, visto como un relato. Sintácticamente aparecen los paralelismos, bimetraciones, sustantivación, verbos pronominales, de lengua, pensamiento.. .que aportan lentitud al ritmo de lectura. También destaca la abundante adjetivación con efecto intensificador de los aspectos negativos. Este discurso con tintes negativos del personaje de la muerte, se muestra además por la abundancia de frases sentenciosas y por la definición de conceptos. Veamos aquí unos versos, que parecen parafrasear a Bécquer, en los que utiliza una estructura paralelística.

“La música se aleja como un cendal bordado...
La ola empieza siendo un leve rizo...
El verde de las hojas deriva en amarillo...
El ave pasa rauda y nunca vuelve. (30).

O estos otros en los que aparecen bimetraciones, que aportan lentitud, a la vez que matización, al estilo de Garcilaso de la Vega

Sí pero el tiempo vuela
sobre la fluidez de su corriente.
frecuente y encendida en luz veloz;
la remansa y la enturbia, dejando un lado tenso...(20).

Aparecen, así mismo, versos que contienen sentencias, conceptos, en los que tiene cabida el símil o la metáfora:

Un día me dijiste: tu peor enemigo
es la memoria; aprende de los pájaros...(41).

“La aridez es el reino de la paz
y la misericordia solo arena.”

En cuanto a los verbos, como decíamos, pertenecen al ámbito del razonamiento: pensar, decir, hablar, imaginar, querer, olvidar, recordar, preguntar, suponer, saber...etc. además del predominio de las oraciones imperativas e interrogativas, reflejo de un tipo de texto dialogado, que indica el interior del poeta: “*Olvídate, no mires atrás, vete y olvida*”, “*pregunta/pero evítame quejas y gemidos.*” “*¿No recuerdas a aquel a quien*

dictaste/ que es tumba de sí el propio Aventino?” Lo cual ofrece a la lectura cambios de ritmo, emotividad, un registro más coloquial, y, a la vez, un estado interior, en desasosiego por saber, del poeta.

3.4. La tensión “dialéctica” del diálogo, se dibuja a partir de ciertos recursos semánticos: Ironía, paradoja, contrastes, antítesis, metáfora, simbolismo.

El diálogo, entre el poeta y el personaje de la muerte, se desarrolla envuelto en una tensión dialéctica, una “esgrima verbal” que lleva a ambos a una posición de claro enfrentamiento, entre la impasividad e impiedad de uno frente a la desazón y turbulenta vivencia del poeta.

Los recursos semánticos que el poeta utiliza responden al deseo de mostrar de manera permanente la antitética relación vida-muerte. Nada es visto en su plenitud, sino con algún atributo o signo de su destrucción, como vemos en estos elementos de curiosa adjetivación, negativa: *antiguo poder, tiempo insondable, aguas pútridas, luz negra, piedra anohecida, lugar oscuro, fuente muda, escalones rotos, muros raídos*, donde predominan los colores oscurecidos por la noche, que han perdido intensidad: *azul tibio, rojo ceniciento, del verde de las hojas al amarillo y al ocre*. O indicativos de fugacidad: *leve rizo, fugaz espuma, breve y débil vida de la rosa*.

Siguiendo este camino de enfrentamiento, y mordacidad, en el poema nos encontramos con el uso de la ironía, el contraste, la paradoja, a la par que otros recursos más elaborados, como son el simbolismo de ciertos elementos (la luz, animales como la paloma, el lince, la fuente, el jardín), las metáforas, la alegoría, significados que se construyen a través de una continua referencia al culturalismo y la metapoesía.

La ironía, unida a la mordacidad, desempeña, en el conjunto de la significación del poema, la manifestación de esa desconfianza y desdén sobre todo de ambos personajes. Así, el poema comienza como un encuentro de dos viejos “amigos”, pero que resulta irónico, conociendo el desarrollo posterior. *“Después de tantos años escribiéndome/ hoy has venido a verme”* Y del mismo modo, el poeta expresa que no desea la muerte de esta manera: *“Sé que no te merezco todavía...”* También en el jardín de Villa Aldobrandini dirá: *“Debes/ de sentirte humillada si fuiste alguna vez/ hermosa y deseable.”* Y en otro ejemplo, en la última parte, la figura de la muerte le ofrece una especie de paraíso si la elige en ese momento, aunque también le dice que le queda poco tiempo:

“Compartiremos
Un glorioso vergel interminable
de amor y de silencio, que fluyera
con gorgoteo plácido de fuente.” (54).

La creación de un lenguaje contradictorio, en apariencia, y paradójico, aparece en función de que el poeta ha cambiado los valores de las cosas, porque las ve con la óptica de la muerte, así la luz, caracterizada por la claridad, la blancura, será ahora : *luz negra, luz ciega...* y así podemos ver más ejemplos como: *“me cegaba la luz”, “llueve sobre todas las flores, y deshójalas, esplendor inútil, lluvia de arena”, etc.*

Otro recurso importante en la poesía de Guillermo Carnero ha sido la creación de personajes y máscaras para representar al yo poético, o desdoblamiento, creando una voz poética polifónica. En este caso ha elegido la personificación de la muerte, y lo ha hecho dotándola en su descripción, física, y hasta moral, de las características y de los atributos que la iconografía popular, literaria, pictórica, le ha dado en la tradición, además la ha dotado de la palabra, a través de la cual se convierte en un personaje de contradicción para el poeta.

La actuación de la muerte, en su perenne gobierno, ha sido la de sustraer vida, amor, sensibilidad, sin ningún tipo de misericordia, causante de todo lo negativo que le ocurre al hombre; amada con desesperación pero fría, que no ama a nadie, dañina y taimada, cuyo mayor engaño es ella misma. En el poema aparece cual una dama acudiendo a una cita amorosa, y es ella la que en una especie de viaje a los infiernos de Dante, muestre al poeta el pasado y el presente; un pasado en el que era más temida, hasta vista con hermosura, con un reinado más visible, pero hoy está oculta en los cementerios, nadie la busca a no ser los desesperados y otros tipos como mendigos, o drogadictos; sin embargo el poeta se siente mendigo de conocimiento y eternidad, en cambio ella le aconseja ser como el lince, no hay que pretender mirar muy lejos, y ofrece al poeta, de manera irónica, una ilusoria serenidad, paz y belleza, o la sabiduría del olvido: aconseja no recordar nuestro pasado para no sufrir, ser como simples pájaros, palomas, no conscientes de ese dolor.

Mención especial merece el simbolismo del espacio en *Cuatro noches romanas*. En la poesía de Guillermo Carnero el espacio posee un simbolismo que él mismo ha explicitado en sus poéticas. Así dirá:

El ser humano se encuentra entre dos grandes espacios: el espacio natural y el espacio arquitectónico; el segundo es una intervención en el primero con el propósito de hacerlo menos agresivo, y por eso la Arquitectura tiene su más remoto origen en lo que el mundo natural ofrece protección y cobijo al hombre indefenso: el árbol y la caverna. La dualidad entre naturaleza y Arquitectura se halla instalada en el subconsciente y determina dos actitudes instintivas en su oposición. (2008:120)

Y continúa diciendo que optar por la naturaleza es optar por el vitalismo, mientras que elegir lo arquitectónico es un deseo de protección o un sentimiento de soledad. El poeta es consciente de que siente predilección por lo arquitectónico por los espacios cerrados, incluso en ruinas. “Estos espacios suelen simbolizar soledad, aislamiento, incomunicación, también la inutilidad y fracaso de refugio en la belleza del arte.” (2008:123). En cuanto a los espacios abiertos como la plaza, esta representaría la soledad también y disolución del yo, sobre todo cuando está vacía a ciertas horas. Estos espacios están llenos de fuentes, estatuas, en especial de cuerpos humanos femeninos que adornan jardines o cementerios, y simbolizan amar lo efímero del arte, el amor perdido, aportan un clima espiritual, ocultan la ruina de la muerte. En *Cuatro noches romanas*, el poeta sigue utilizando los mismos símbolos, presentando el espacio exterior como correlato del interior. En primer lugar la propia

ciudad de Roma, que ya desde el título, adquiere valores de eternidad para el poeta, valores de la ciudad total, donde conviven pasado y presente, como los espacios que recorre en la noche, de pasado glorioso, y que también para él simboliza la sincronización de su pasado y su presente. También fueron, en ese sentido, simbólicas las ciudades de Londres en el libro *Jardín inglés* o París en *La fuente de Médicis*. Así de Roma dirá:

“Qué odio a esta ciudad santa y mugrienta
Escarabajo que empuja su pelota
De éxtasis, bodas místicas y transverberaciones,
De momias enjoyadas y mártires desnudas
Y efebos desollados entre el olor a incienso...” (33).

Estos espacios del poema tienen una localización precisa y un simbolismo cultural y personal para el poeta:

Parte I. La plaza de *Campo de Fiori* (campo de las flores), es una plaza de Roma que se encuentra en el rione Parione. Hasta el siglo XV la plaza no existía y en su lugar había un prado florido, del cual deriva su nombre.⁶ Sus “Fiori” son para el poeta manchas de sangre, y el campo de flores, el campo de la muerte.

Campo de Fiori sirve de presentación de los atributos de la muerte, el lugar de las ejecuciones un lugar sin piedad donde “reinaba” la muerte.

“Te has hecho contradictoria porque sabes
que tu antiguo poder está olvidado.
nadie te recuerda.”
“Aunque careces de misericordia
te envuelve sueño altivo
de celos de reina destronada.” (15)

Para el poeta la devastación de la muerte no está acabada, pues el *espacio*, como el de esta plaza, no desaparece, cuando todo acaba, como ocurre con el *tiempo*.

“¿Por qué persiste en ser inmortal el espacio,
indiferente al tiempo?
Cuando acaba
la representación, el espacio
debiera perecer. Al disiparse
las últimas palabras con ellas descendiera
perpetuo infranqueable telón de oscuridad
sobre la ausencia y la oquedad del tiempo.” (16)

⁶ En el año 1456 el papa Calixto III hace pavimentar la zona como parte del proyecto más amplio. Esta remodelación contemplaba la construcción de importantes edificios, entre ellos el de la familia Orsini. Por este motivo la plaza se hace un lugar de paso obligatorio para las personalidades más relevantes tales como embajadores y cardenales. Esto aportó un cierto bienestar a la zona, surgieron en su entorno muchos locales, albergues y talleres de artesanos. También fue sede de un floreciente comercio de caballos. La plaza se convierte en un centro de actividades culturales y comerciales. En el texto aparece mencionada esta plaza como lugar señalado por la muerte. En *Campo de Fiori* tenían lugar ejecuciones públicas. En el año 1600, el 17 de febrero, aquí fue quemado vivo Giordano Bruno, en cuyo recuerdo se construyó un monumento erigido en la misma plaza en el año 1889, obra de Ettore Ferrari.

El espacio no desaparece, porque la misión de la muerte es dañar, pues como ella dice: “...así lo que se apaga/ con mayor lentitud sufre la ausencia/ de lo que ya no existe...” (19) El espacio, simbolizado en las losas de la plaza, están “bañadas en dolor amordazado.” Para la muerte, su campo de flores en en realidad el tiempo insondable. Además la vida es así vista como una representación, un engaño.

Parte II. Jardín de Villa Aldobrandini. En las laderas de Roma, cerca de Frascatise levantó entre los siglos XVI y XVII Villa Aldobrandini, por el cardenal Pietro Aldobrandini, siguiendo los deseos de su tío, el papa Climente VIII, como un lugar de descanso estival. Pertenece a una familia florentina enemistada con los Médicis. Anteriormente había sido una villa más modesta, Villa Contugi, levantada sobre una antigua villa romana, Lucullus. Un palacio con fuentes y sus juegos de agua y jardines que ascendían por las laderas, casi silvestres, fueron diseñados Giacomo de la Porta y Carlo Maderno, un conjunto considerado uno de los primeros modelos de Villa del barroco romano. Lleno de esculturas, mosaicos columnas...reflejaba las inquietudes intelectuales del papa y su sobrino, amantes de la antigüedad romana y protectores de artistas. Los jardines, mencionados en el libro de Carnero, eran otra maravilla: colocados en parterres, con bosquecillos hacia las laderas simulando una vegetación silvestre, con plataneras de sombra, que aún existen hoy, con fuentes. Sus referencias tienen relación con el tema del recuerdo del pasado, del ubi sunt?, al recordar las fastuosas fiestas, en esta villa romana donde se promocionaba la cultura y la literatura por sus mecenas. Simboliza para el poeta el deseo de conocimiento y eternidad, de comunicación, a través de la belleza de la palabra poética. Una palabra en la que coincidan dos miradas, la del escritor y la de lector. Además el jardín simboliza para el poeta la salvación de la naturaleza: sus muros son el cuerpo protector, un jardín de amor, donde se hablaba de literatura:

“Porque naturaleza solo consigue serlo
si se salva de sí misma en arte.
Entre los muros de un jardín concluso
donde puede medrar toda belleza”(29)

Aunque, ahora le atraiga al poeta esos escalones rotos y sus roídos muros, la fuente muda, cuya taza cubre un amasijo de raíces muertas, estos elementos le sirven para preguntar por el pasado, y quiere satisfacer su curiosidad preguntando a la muerte. Sin embargo, y haciendo un paralelismo con la fuente cubierta por ramas, sin vida, ella dirá: “vete y olvida / tanto amasijo de preguntas muertas”, (35) pues como ya había dicho más arriba “La ignorancia de lo que fuimos da serenidad”.

Parte III. *Cementerio acatólico*, o también llamado de los poetas. Situado en la vía Caio Cestio, se encuentra el encantador jardín arbolado donde yacen las tumbas de algunos de los alemanes e ingleses más famosos del siglo XVIII. Antes de llegar, en la misma calle sorprende la visión de la extraña pirámide, tipo egipcia, que mandó construir el pretor romano Cayo Cestio en el año 12 a. C., cerca de la porta de san Paolo, para

que le sirviera de mausoleo. El cementerio protestante funciona como tal desde 1738 para los no católicos. Entre sus intrincados senderos se encuentra la tumba de los famosos poetas románticos Jhon Keats, o Percy Bisse Shelley... muertos muy jóvenes y de vidas novelescas.

La elección del cementerio de los poetas, el favorito de los amantes de la literatura inglesa, tiene también una significación especial. En dicho cementerio están los poetas y escritores que han influido en el poeta, muertos, como dice el poema, en la luz del medio día, un lugar donde la muerte parece hasta bella. Estos poetas del primer romanticismo, rebelde, enfrentaron de forma distinta el tema de la muerte, para ellos suponía la salvación, una puerta para unirse al espíritu panteísta de la naturaleza. De hecho comienza esta parte del poema con una cita de Sheley, de su poema Adonais, estrofa 33: “Lo que la muerte puede unir, que no lo separe la vida”

También hará referencia a la tumba de Keats, y de su muerte:

“Esta simple lápida
En su serenidad de luz a medio día
Fue designio de un hombre atormentado
En muerte nocturna”

Este cementerio es símbolo de la belleza que puede haber en la muerte, como así se muestra por la profusión de referencias a las estatuas que lo pueblan: amorcillos, muchachas griegas, otras de santos, pues solo la estatua puede conservar lo efímero, como pueda ser un cabello ondulado, y resaltando a su vez la espiritualidad del espacio. Además señala del papel igualador de la muerte, pues en él reposan niños, jóvenes, ancianos, artistas en general, que como él buscaron identidad de ser.

Parte IV. *Noche cuarta y Albada*. En esta última noche el espacio se ha despojado de toda referencia arquitectónica, solo hay alusiones, y ahora se encuentra en el espacio de su cama, como si todo lo anterior fuese un sueño, el a solas con la muerte, a punto de amanecer, de llegar la luz, lugar donde no puede ser vista. Es el punto final de una serie de experiencias y extraña relación con la muerte, expresado como un cierto coqueteo morboso, aplazando la cita, prometiéndole, ella, ayuda “acudiré a tu lado si me lo pides”, algo que rechaza el poeta, aunque acaba resignándose al destino, y ve ese momento final como un acto de compañía, así dirá el poeta: “y sabré que por fin no duermo solo”.

Las referencias culturalistas y metapoéticas aparecen muy integradas en el espacio y poseen una función ciertamente simbólica, no para reforzar la erudición, que la hay, o el discurso referencialista culto. No son ajenas a la sentimentalidad del poema. Aquí están expresando una parcela importante del sentimiento, que dibuja la imagen de la experiencia íntima del yo lírico. Como ha señalado el propio Carnero, “La presencia de un sistema de referencias artísticas en un corpus de poesía ha de ser considerada como un factor de literariedad y por ello de expresióndel yo a través del arte resulta de la verdad y de la autenticidad intelectual y emocional en aquel para quien el arte ha sido un elemento irrenunciable y primordial de conocimiento del mundo” (Carnero, 2008: 119). Por tanto es

una necesidad a la vez que un homenaje del poeta hacia el arte, él que siempre se ha sentido atraído, “desde que he tenido uso de razón he sentido la llamada del arte” “por su silencio, su belleza y armonía”, (119).

Las referencias culturalistas se concretan en la inclusión en el poema de versos de poetas que también tuvieron una especial relación con la muerte, y la reflejaron en su obra, en especial aquellos que poseían una cosmovisión romántica de la existencia o bien por su carácter metafísico o filosófico. En primer lugar y abriendo el libro aparece un verso del poeta inglés John Donne, de su elegía XII: “*His Parting From Her*” (“*Al separarme de ella*”): *Environ me with darkness, whilst I write*; “(rodéame de tinieblas ahora cuando escribo”).)

Lo que le interesa resaltar a Carnero con esta cita es el deseo de que le rodee la noche mientras escribe, es decir, la noche será la que marcará las relaciones y experiencias de su poema. La noche como símbolo de conocimiento interior y aislante, con su tiniebla, del mundo visible, para introducirlo en el misterioso. A la vez que, de esa forma, enmascara su soledad, su “infierno”. Como lo es, en esta elegía, el abandono de la amada. Jhon Donne escribió pocas elegías en las que la muerte se mencionase directamente, sin embargo es algo que le aterrorizaba. Su presencia solía ir disfrazada con los lamentos de la separación. Al igual que Donne, Carnero escribirá aquí una poesía metafísica.

Aparece luego, al comienzo de la primera parte, un verso del poeta F. Hölderlin, de su poema *Griechland*⁷, en el que muestra una atracción especial por Grecia: por lo misterioso, lo sensual y lo vital. : “*Mein Herz gehört den Toten an*” (*Mi corazón es ya de los muertos*). Es un verso que evoca y alude al estado de tristeza que envuelve al poeta. Hay paralelismo y afinidad entre cierta concepción del mundo clásico en el poeta alemán y Carnero. Hölderlin se inserta en la tradición, incipiente, de la literatura que no considera el mito como simple alegoría, metáfora o historieta, sino como órgano adicional del hombre para captar o interpretar la realidad circundante. En ambos poetas la contemplación de ese mundo perdido, de esas formas artísticas representadoras del mismo, les produce una especie de ausencia. Carnero integra a la fibra sensible el culturalismo y Hölderlin es “el profeta de los hombres que se han quedado sin dioses”.

Al inicio de la segunda parte hay una cita de un verso de Leopardi, el gran poeta lírico de Italia, romántico, entresacado de las cartas “Al conte Carlo Pepoli: “*Ogni beltate o di natura o d’arte fatta inanime e muta*”.

La siguiente cita procede del poeta inglés Shelley, de la estrofa 53 de la elegía *Adonais*: “*No more let life divide what death can join together*” (*Lo que la muerte puede unir, que no lo separe la vida*”), inspirada en la muerte de Keats (1821), el poeta llora la temprana muerte de su amigo, expresa todo su dolor e invita a la musa Urania invitándola también a llorar con él. Acaba esta elegía de manera más serena transformándose en un himno de alegría pues Adonais no ha muerto, está entre inmortales. Aquí la muerte es vista como liberadora por medio de la cual el alma del hombre puede

⁷ (Ay, que sea la última de mis lágrimas/ que enjague por la Grecia deseada./dejad oh Parcas, que corten las tijeras/ pues mi corazón es ya de los muertos”).

unirse al espíritu del universo. Carnero ha elegido este autor y esta elegía por la idea de la inmortalidad del alma, en la figura de Adonais, mito griego de la renovación de la primavera, para hablarnos de eternidad y de belleza en esta tercera noche, una inmortalidad a través del arte.

Al inicio de la cuarta noche hay una cita de Chateaubriand, de *Mémoires d'outre-tombe*, XLIV, I. "Cette main me fait signe d'abréger" (Esta mano me hace signo de abreviar). *Memorias de ultratumba*, escritas en prosa poética, es una autobiografía, que comenzó a escribirse en 1809 y se acaba en 1841. Publicado en 12 volúmenes, entre 1849-1850. Este autor, idolo de la joven escuela de románticos francesa, nos muestra, en esta melancólica obra, su yo interior, al tiempo que los acontecimientos históricos y políticos. Carnero parece indicarnos sutilmente que su libro es como unas memorias, que tienen algo de autobiografía, de su mundo interior y que el final está llegando y es necesario "abreviar", pues la muerte le dice: t"e queda poco tiempo"; también el título del libro "Memorias..." alude al "más allá", abriendo una puerta a lo irracional y a la ficción.

Como podemos apreciar, las referencias a otros poetas quedan justificadas para un autor que pone en su poesía, a demás de la emoción, el hecho cultural y reflexivo, algo connatural en su experiencia. En ellos busca un concepto de muerte que se abre a la idea de eternidad a partir de la belleza que ciertas culturas, como la griega, le han imprimido.

Mención especial merecería recordar la rica tradición literaria en torno a este tema, de la que se ha nutrido y a la que se ha unido el poeta, desde *Las danzas de la muerte*, Los romances, como el de *El enamorado y la muerte*, los cancioneros, los *plantos* como el de hizo Juan Ruiz por *la muerte de la Trotaconventos...El sueño de la Muerte*, de Quevedo...etc pero que quedan fuera de nuestro propósito por no alargarnos.

V. A modo de conclusión

Cuatro noches romanas es, en cuanto al estilo, un ejemplo de la perfección a que ha llevado Carnero la técnica de la utilización del culturalismo y metapoesía en el poema, para llevarnos a un mundo rico en matices y referencias culturales, que hacen del texto una joya literaria, de brillo intelectual y agudeza creativa. Además, esta, la ha sabido encajar dentro de una tradición de la que se siente heredero. Todos y cada uno de los elementos de esta especie de representación dramática, el escenario, a arquitectura o el paisaje, la ciudad, los parlamentos, la dialéctica discursiva, de búsqueda de respuestas entre la desesperación y la aceptación, han estado cincelados desde una óptica cultural, que embellece y codifica, que da forma al sentimiento, a la experiencia interiorizada. Es un poema que no deja indiferente, producto original, entre la alegoría y la verdad, para expresar un proceso, la soledad del hombre frente a la muerte.

Dentro de su trayectoria poética, en esta última etapa, y en concreto desde *Verano Inglés*, (1999), Guillermo Carnero había inaugurado una

etapa de meditación y de interiorización existencial. En *Cuatro noches romanas* (2009) asistimos a una expresión poética que profundiza en esa elección por la filosofía y la reflexión metafísica, temáticas que recuperan la visión neobarroca y romántica de la muerte, de indagación en el yo, de reconstrucción del sujeto que siente un vacío en alguna parte de su ser. El ser humano se siente incompleto, en tanto que le falta la respuesta última, y ha de buscarla en su interior. En cada libro, como señala el propio autor, hay una relación problemática con la realidad, en este caso es la no aceptación de la muerte, como experiencia que da dolor, y justamente será a través de la palabra poética, mediante su enunciación, como puede construir el mundo y a sí mismo. No le sirven, por tanto, las soluciones tradicionales tendentes a ocultarla o recluir la muerte y su imagen en los espacios engañosos del arte o la memoria.

Guillermo Carnero, el poeta, ha mirado en los espejos de la cultura para descubrir la figura de la muerte, de los que ha tomado forma y voz y que no es sino una proyección de sí mismo, una *mise en abîme* de su angustia, que finalmente ha podido aceptar, o ese parece ser el mensaje último del libro, aunque, no desea ser consciente de su llegada.

VI. Bibliografía

ALVAR, Manuel (2000): "En el arrabal de la senectud" en Cauda. *Leer para el recuerdo*, pág. 44 y sig.)

CARNERO, Guillermo, (2009): *Cuatro noches romanas*, Tusquets, Barcelona.

__(2008): *Poéticas y entrevistas, 1970-2007*, Universidad de Alicante y Centro Cultural Generación de 1927, Málaga.

__(1979): *Ensayo de una teoría de la visión (Poesía 1968.1979)*, (estudio preliminar de Carlos Bousoño), Hiperión, Madrid.

CASTELLET, José María (2006): *Nueve novísimos poetas españoles*, Península, Barcelona.

DIRSCHERL, Klaus (1994): "Del juego de máscaras al redescubrimiento de la subjetividad" -cap. La novísima lírica española- en *Abriendo caminos la literatura española desde 1975* (281-291) Lumen, Buenos Aires.

GARCÍA MONTERO, Luis (1993): « La poesía de la experiencia", *Confesiones poéticas*, Colección Maillot Amarillo, Diputación Provincial de Granada, Granada.

GARCÍA POSADA, M. ((1998): *La nueva poesía española (1975-1992)*, Crítica, Barcelona.

HÖLDERLIN, F. (2005): *Poemas*, col. Visor de poesía, Madrid.

JONGH ROSSELL, Elena de (1982) : *Introducción al libro: Florilegium poesía española*, Espasa- Calpe, Madrid.

NOVALIS (1995): *Introducción a Himnos de la noche. Cánticos espirituales*, Edición bilingüe. Traducción de Américo Ferrari. Pre-textos, Poesía, Valencia.

SÁNCHEZ TORRE, Leopoldo (1993): *La poesía en el espejo del poema (la práctica metapoética en la poesía española del siglo XX)* U. Oviedo, Oviedo.

TALENS, Jenaro (2000): *El sujeto vacío. Cultura y poesía en territorio Babel*, Cátedra, Madrid.

VVAA, (1996): *Paisaje, juego y multilingüismo* (Actas del X Simposio de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada), edición de de Darío Villanueva y Fernando Cabo, Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones, Santiago de Compostela.

790



Webgrafía

http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/25354/Cuatro_noches_romanas

<http://revistas.ucm.es/fl/11339527/articulos/CFIT0202110213A.PDF>

<http://books.google.es/books?lagrecofilia>

<http://es.wikipedia.org/wiki/biografias>

ECPC: European Comparable and Parallel Corpora Programación básica enfocada a la confección de corpusecpc.xtrad.uji.es

Fernando Gabarrón Barrios
gabarron@uji.es

I. Resumen

792



El Equipo de Corpus Comparables y Paralelos de Discursos Parlamentarios Europeos (ECPC) es un grupo de investigación constituido por miembros procedentes de diferentes universidades europeas que ha recibido financiación del Ministerio de Educación y Ciencia de España (HUM2005-03756/FILO), y del Ministerio de Ciencia e Innovación (FFI2008-01610/FILO).

La investigadora principal del grupo es la Catedrática María Calzada Pérez (UJI). Está integrado por algunas de las celebridades más prestigiosas del ámbito de los Estudios Traductológicos de Corpus: la Catedrática Mona Baker, la Dra. Silvia Bernardini, la Dra. Dorothy Kenny y el Dr. Saturnino Luz, entre otras, procedentes de distintas universidades europeas. Actualmente, el grupo cuenta con la colaboración de dos jóvenes promesas de la investigación: Antonio Castro Estandía (UJI) y Fernando Gabarrón Barrios (UJI).

ECPC es un grupo multidisciplinar y plurinacional que emplea la tecnología de la información en el estudio de una de las actividades potencialmente más cooperativas de la sociedad: la traducción.

Nuestros objetivos son:

- Análisis textual, estudios traductológicos de corpus, estudios de traducción, género e ideología, y estudios descriptivos de traducción de discursos pronunciados en las sesiones plenarias de varios parlamentos europeos: el Parlamento Europeo (EP), el Congreso de los Diputados español (CD), la Cámara de los Comunes británica (HC), y próximamente el Deutscher Bundestag (DB).
- Alineado de discursos (originales y traducidos, en inglés y en español) pronunciados ante el Parlamento Europeo (estudio de corpus paralelos).
- Estudio de los discursos del Parlamento Europeo junto con los discursos de los parlamentos mencionados anteriormente con el fin de generar concordancias, listas de palabras, colocaciones, y otro tipo de información similar (estudio de corpus comparables).
- Comportamiento normativo de textos originales y traducidos.
- Desarrollo de herramientas on-line (búsquedas avanzadas, alineación, y generación de concordancias) para ponerlas a disposición de la comunidad científica y la académica.

Palabras clave: lingüística de corpus, discursos parlamentarios europeos, estudios traductológicos de corpus, didáctica de la traducción, codificación en XML, Archivo ECPC.

II. Introducción

793



Este artículo de investigación presenta la fase actual del proyecto ECPC. Este proyecto comenzó su labor en 2004, por este motivo, se encuentra muy desarrollado. Nuestra herramienta on-line más importante, la cual se puede consultar libremente, es el Archivo ECPC (ecpc.xtrad.uji.es); dicha herramienta aglutina la labor realizada en este proyecto durante la última década.

En este artículo se expone una breve presentación del proyecto y de sus integrantes. A continuación, se centra en el proceso de codificación en XML para poder preparar los textos originales de forma que puedan ser utilizados en nuestro Archivo para poder realizar búsquedas avanzadas. Para finalizar, se muestran ejemplos de búsquedas avanzadas con una de las herramientas on-line incluidas en nuestro Archivo: Glossa. Nuestras interfaces de búsqueda más importantes son ConcECPC, una interfaz de búsqueda de concordancias monolingüe, desarrollada por Saturnino Luz (Trinity College Dublin); y Glossa, una interfaz de búsqueda de concordancias bilingüe, desarrollada por Anders Nøklestad (Universiteter i Oslo).

Mi labor principal como becario de investigación del proyecto ECPC a lo largo del 2014 ha sido la de aplicar todo el proceso de codificación en XML de los textos originales para enriquecer el Archivo ECPC. En concreto, mi primera experiencia se ha basado en el tratamiento y codificación de los discursos del Congreso de los Diputados (CD). Durante el 2015 trabajaré con los discursos del Deutscher Bundestag (DB), así como en otros aspectos de mantenimiento y mejora del Archivo y la difusión del mismo.

Por consiguiente, este artículo se centrará en la codificación de textos de discursos parlamentarios europeos para poder finalmente realizar búsquedas avanzadas y poder llevar a cabo estudios contrastivos de ideología y género, entre otros. La codificación en este proyecto es realmente sofisticada, sin embargo, hay algunos aspectos básicos que son comunes en la confección de todo corpus.

III. Objetivos

Nuestra principal hipótesis se basa en que discursos como los del Parlamento Europeo poseen ciertas dosis de autonomía macrolingüística y/o microlingüística respecto a parlamentos nacionales europeos, debido a la limitación del grado de unificación europea.

En este proyecto se intenta comprobar o refutar esta hipótesis de trabajo a través de la creación de un Archivo electrónico compuesto por un corpus de discursos parlamentarios del Parlamento Europeo, y corpus de discursos parlamentarios de algunos de los diferentes Estados Miembros. Estos discursos están etiquetados y codificados en XML, alineados, y anotados, para poder realizar búsquedas avanzadas en nuestro servidor

ecpc.xtrad.uji.es. Ejemplos de búsquedas avanzadas serían búsquedas contrastivas por género o por ideología, sobre este aspecto se proporcionan ejemplos en el apartado 5. (Resultados).

IV. Material y método

Los requisitos mínimos del ordenador de trabajo para llevar a cabo las tareas necesarias de este proyecto son bastante asequibles, estas características mínimas son una recomendación a partir de mi experiencia de trabajo: CPU 2 x 2 GHz (doble núcleo) y RAM 2 GB. Por debajo de estas características se podrían experimentar problemas como lentitud o falta de respuesta de nuestro ordenador a la hora de procesar grandes cantidades de datos o de trabajar con algunos programas como jEdit (basado en java).

IMPORTANTE: En este proyecto se puede trabajar con Windows, Mac o Linux. Sin embargo, por motivos de comodidad y eficiencia, se recomienda estrictamente trabajar con Mac o con Linux.

Windows es una interfaz gráfica basada en el sistema operativo DOS (“anti programación”), destinada a usuarios que no necesitan programar en su rutina de trabajo. Por este motivo, si decidimos utilizar Windows, debemos instalar una serie de software que no es necesario instalar en Mac o en Linux, porque en estos ya vienen instalados todos los lenguajes necesarios de programación básica que necesitamos.

Fase 0: Instalación del software necesario:

- HTTrack <http://www.httrack.com/> SiteSucker para Mac. Aplicación informática para realizar descarga total o parcial de una página web.
- Dwimperl <http://dwimperl.com/windows.html> Únicamente si se decide trabajar con Windows. Mac y Linux llevan por defecto el lenguaje de programación Perl instalado.
- jEdit <http://www.jedit.org/> Aplicación informática basada en java para edición de textos.
- Cygwin <http://www.cygwin.com/> Únicamente si se decide trabajar con Windows. Windows es una interfaz gráfica que trabaja con sistema operativo DOS; Cygwin emula un sistema operativo Unix, es decir, el que utilizan Mac y Linux.
- Filezilla <https://filezilla-project.org/> Esta aplicación informática se utiliza en este proyecto para transferir datos entre el servidor XTRAD, donde está ubicado el Archivo ECPC y el ordenador de trabajo.

Fase 1: Recopilación de los corpus: textos del Parlamento Europeo (PE), de la Cámara Baja del Parlamento británico (House of Commons, HC), de la Cámara Baja del Parlamento español (Congreso de los Diputados, CD) y de la Cámara Baja del Parlamento irlandés (Dáil Éireann, DE). Tratamiento y limpieza de textos recopilados.

La descarga de textos es bastante similar para todos los parlamentos, sin embargo, el etiquetado cambiará considerablemente, así que deberemos crear un script para cada parlamento, debido principalmente a sus diferencias macrottextuales. En esta fase utilizamos el programa HTTrack para PC o SiteSucker para Mac, este software es muy intuitivo y fácil de utilizar; su utilidad es la descarga completa o parcial de páginas web. Por lo tanto, para descargar los documentos de los discursos parlamentarios, introducimos la ruta de la página web, o del directorio donde estén ubicados los discursos, y procedemos a la descarga de nuestra materia prima.

Fase 2: Etiquetado y alineamiento de los archivos recopilados en la fase anterior: básicamente este proceso consta de los siguientes pasos: experimentar con unas muestras para crear las búsquedas y reemplazos para extraer los datos de los diputados en un caso (metadatos), y en el otro para estructurar las sesiones plenarias con nuestra propia estructura xml, convertir estas búsquedas y reemplazos en one-liners de Perl, crear un script (archivo de procesamiento por lotes) donde se incluyen todos los one-liners de Perl, ejecutar en terminal el script en el directorio donde se encuentran el script y los archivos html o xml con los que estamos trabajando, crear una DTD para validar los documentos xml y su codificación, en el caso de los metadatos, crear una tabla en txt con todos los datos, en el caso de las sesiones plenarias juntar las intervenciones con la tabla de metadatos, alinear textos (no aplicable al CD), y almacenamiento de materiales en nuestro servidor ecpc.xtrad.uji.es.

A continuación se explica con detalle el proceso de codificación en XML: escogemos una serie de muestras de los textos descargados, unas 5 muestras deberían ser suficientes. Copiamos y emplazamos estos 5 textos de muestra en un determinado directorio, aparte del directorio donde se encuentran todos los textos originales. En este directorio trabajaremos experimentando y probando todo lo que sea necesario hasta crear nuestro script, así que en este directorio se puede trabajar sin miedo a cometer errores, hasta crear el script definitivo que pasaremos a todos los textos originales con los que estamos trabajando.

2.1. Creación de expresiones regulares (búsquedas y reemplazos) en jEdit. Se crea cada búsqueda y reemplazo de forma individual (se pueden ir recopilando en un archivo txt) y se prueban en las muestras de documentos con jEdit.

2.2. Cuando ya se tienen probadas las expresiones regulares en jEdit, pasamos a la **creación de un script** (programa) de Shell (.sh) para aplicar todas las expresiones regulares en todos los documentos que deseemos. Creación del script:

- Creamos un archivo con jEdit, y lo guardamos con la extensión .sh (nombre_del_archivo.sh), este es nuestro script, para este etiquetado específico del CD en este caso, ya que en este proceso se van a exponer ejemplos de dicho parlamento. La



- primera línea al principio del documento indica que es un script, es de color naranja: `#!/bin/sh`
- También podemos insertar comentarios, que el ordenador no tendrá en cuenta a la hora de ejecutar el script. Comienzan la línea con almohadilla (#) y son de color rojo: `#esto es un comentario, fecha de creación, autores, etc.`
 - Usaremos lenguaje de programación Perl para etiquetado de corpus (Perl es el lenguaje de programación más recomendable para trabajar con textos). Esto es una entrada de línea de comando (one-liner) de Perl de búsqueda y reemplazo vacía:
`perl -pi -e 's///g' *.xml` (si trabajamos con archivos xml)
`perl -pi -e 's///g' *.html` (si trabajamos con archivos html)

3.3. A continuación abrimos un archivo para **editar con jEdit**.

- Lo primero que vamos a hacer en jEdit es configurarlo para trabajar con formato de codificación de caracteres UTF-8:
- Utilities / Buffer Options / Character Encoding (UTF-8)
Utilities / Global Options / Encodings / Default Character Encoding (UTF-8)
Vamos a crear y probar con jEdit una serie de expresiones regulares que nos permitan buscar y reemplazar la información que nos interesa.
Para más comodidad de visionado:
jEdit / Utilities / Buffer Options / Word wrap (soft)
- Expresiones regulares:
jEdit / Help / jEdit Help / Using jEdit / Regular Expressions
(http://es.wikipedia.org/wiki/Expresión_regular)
- Ejemplos de búsqueda y reemplazo:
Poner todo el texto en una línea
Find:
(\n|\r)+
Replace:
(este espacio se deja en blanco)

Perl trabaja mejor si todo el texto del documento está en una línea, en este primer paso, se buscan todos los saltos de página y se reemplazan por "nada". Ejemplos de expresiones regulares (regex): \n "salto de párrafo", \r "retorno de carro"

```
# Borrar información no necesaria antes de los datos del diputado
Find:
^.*<div id="(datos_diputado)">
Replace:
XXZZ$1YYWW
```



En find, lo que se pone entre paréntesis, equivale a \$1, \$2, \$3, etc., en el replace; estos \$ se pueden emplazar en el orden que queramos, u omitir, si es necesario.

Ejemplos de regex:

^ el acento circunflejo equivale a principio de línea.

. el punto equivale a cualquier carácter.

* el asterisco equivale al carácter anterior 0 veces, 1 vez, o varias veces repetido.

Estas expresiones regulares las utilizaremos posteriormente en los one-liners (entre la primera y la segunda barra pegamos la búsqueda y entre la segunda y la tercera pegamos el reemplazo).

Ejemplos de one-liners, basados en los ejemplos anteriores:

```
perl -pi -e 's/(\n|\r)+//g' *.html
perl -pi -e 's/^\.*<div id="(datos_diputado)">/XXZZ$1YYWW/g'
*.html
```

En el script, se puede observar como el contenido entre las barras (find and replace) es de color rosa, esto indica que el one-liner con Perl está correcto; el principio y el final de la línea quedan de color negro.

Es muy importante a la hora de trabajar con perl conocer el conjunto de metacaracteres para expresiones regulares:

\ ^ \$. [] { } | () * + ?

Estos metacaracteres, en una expresión regular, son interpretados en su significado especial y no como los caracteres que normalmente representan. Una búsqueda que implique alguno de estos caracteres obligará a "escaparlos" de la interpretación mediante \, como se hace para evitar la interpretación por el shell de los metacaracteres del shell.

Ejemplos:

En una expresión regular, el carácter . (punto) representa "un carácter cualquiera"; si escribimos \., estamos representando el carácter . (punto) tal cual, sin significado adicional.

En una expresión regular, los caracteres () representan "principio y final de un reemplazo \$"; si escribimos \(y \), estamos representando los caracteres tal cual, simplemente paréntesis, sin significado adicional.

Una vez tenemos los html con los datos de los diputados y las sesiones plenarias, vamos a buscar los metadatos que nos interesan en sus html individuales, y a definir nuestra macroestructura para las sesiones plenarias. Los datos diputados al final se recopilarán en un solo documento .txt. Las sesiones plenarias las transformaremos en .xml (html usa unas etiquetas determinadas, mientras que con xml podemos usar nuestras propias etiquetas). Tenemos dos opciones, podemos abrir los html de uno en uno y apuntar los datos manualmente de los diputados, así como definir nuestra macroestructura en las sesiones plenarias "manualmente"; o podemos programar en Perl, y crear una serie de one-liners (entradas de línea de comando) para lograr nuestro objetivo mucho más rápida y

cómodamente. De esta forma podremos procesar archivos por lotes, por ejemplo 100, 1.000, etc. a la vez.

En Linux y Mac, el terminal está preparado para programar en Perl y otros lenguajes de programación, pero en Windows no. Por eso los usuarios de Windows necesitan instalar Cygwin para emular un terminal de Linux o Mac. Es muy importante durante la instalación de Cygwin tener en cuenta un detalle a la hora de instalar los paquetes; por defecto no los instala todos de forma completa, así que tenemos que intervenir en la instalación de los paquetes para que se instale todo lo que nos interesa. De todas formas, si queremos instalar más paquetes posteriormente, solo tenemos que ejecutar el instalador de nuevo, y en la pantalla de paquetes elegir los que queremos instalar.

Por lo tanto, ejecutamos para instalar Cygwin, le damos a todo *Next*, hasta una pantalla donde nos da a elegir un *Mirror* para descargar (elegimos por ejemplo <http://cygwin.mirror.constant.com>); hacemos click en siguiente hasta la pantalla de Paquetes. En todos pone *Default*, porque solo instala lo mínimo para funcionar. Nos interesa instalar Perl, Python y Shells (completos), hacemos click en *Default* en cada uno de estos paquetes, hasta que ponga *Install*, y procedemos a la instalación.

Ahora ya tenemos instalado Cygwin y preparado para trabajar con Perl y Shell. Algunos ejemplos de órdenes básicas de la terminal Cygwin (son los mismos que en Mac o Linux):

Introducción a Cygwin (sistema operativo Unix):

```
# Acceder a los directorios con cygdrive           $ cd /cygdrive
# Ver el directorio actual (present working directory) $ pwd
# Ver el directorio actual de Cygdrive           $ pwd /cygdrive
# Listar (list)                                   $ ls
# Cambiar directorio (change directory)         $ cd
# Subir un nivel de directorio                   $ cd ..
```

Más comandos para Unix:

http://www.linuxtotal.com.mx/?cont=info_admon_002

Acceder a un directorio donde vamos a trabajar, ejemplo:

```
cd /cygdrive/c/Users/mc/Desktop/NEW_FOLDER
```

2.3. Ejecución de órdenes individualmente: En esta prueba se muestra como ejecutar una orden de Perl (Find and Replace) de forma individual. Nuestro objetivo es aglutinar muchas órdenes de Perl en one-liners dentro de un único script, para ejecutarlas todas a la vez.

Creamos un directorio por ejemplo en el escritorio, en C: sería más rápido y cómodo para trabajar con Cygwin, en Linux o Mac, simplemente hacemos click con el botón derecho en un directorio, y escogemos la opción "abrir un terminal". En este directorio introducimos 5 archivos html de 5 diputados que usaremos en esta prueba. Los archivos html con los que trabajaremos, 5 en este caso, deben estar al nivel del directorio donde vamos a trabajar, y no en un subdirectorio.

1. Abrimos el terminal en el directorio en el que estamos trabajando, por ejemplo:

```
$ cd /cygdrive/c/Users/mc/Desktop/NEW_FOLDER
```

1. Abrimos el documento .sh en jEdit
2. Copiamos la primera orden

```
perl -pi -e 's/(\n|\r)+//g' *.html
```
3. La pegamos en el terminal así (Shift + Insert)

```
$ perl -pi -e 's/(\n|\r)+//g' *.html
```
4. La ejecutamos (Enter) y en la siguiente línea de la terminal no aparece nada, lo comprobamos en jEdit y vemos como la orden se ha ejecutado en los html y hemos cambiado lo que queríamos.

Si al ejecutar una orden con la terminal, en la siguiente línea no aparece nada, significa que la operación se ha llevado a cabo con éxito; en caso contrario, la terminal nos marcaría los errores que hemos cometido.

2.4. Ejecución de varias órdenes (procesamiento por lotes): A continuación añadimos a este directorio también el .sh que hemos creado con jEdit, al mismo nivel que los html, no en un subdirectorio.

1. Abrimos el terminal en el directorio en el que estamos trabajando, por ejemplo:

```
$ cd /cygdrive/c/Users/mc/Desktop/NEW_FOLDER
```
2. Ejecutamos el script, que contiene todos los one-liners que hemos probado de uno en uno, por ejemplo:

```
$ sh mp_cd_regex.sh *.html
```

(“sh” significa que le ordenas al ordenador que use una orden de shell, “mp_cd_regex.sh” es el script que hemos creado con datos diputados, y “*.html” significa que le ordenamos al ordenador que lo aplique en todos los archivos con extensión .html).
3. En la siguiente línea no aparece nada, pero lo comprobamos en jEdit y vemos como el script se ha ejecutado en los todos los html de ese directorio y hemos cambiado lo que queríamos.

Si al ejecutar, en la siguiente línea no aparece nada, es que la operación se ha producido con éxito; en caso contrario, el terminal nos marcaría los errores que hemos cometido.

2.5. Creación de un archivo de validación (DTD): Parecido al corrector ortográfico de los procesadores de texto, pero en vez de faltas de ortografía, señala fallos en la codificación del xml, lo que significa que si no se corrigen estos errores, nuestros archivos xml no funcionarán correctamente en nuestros buscadores on-line.

Para validar hace falta instalar dos pluggins en jEdit:

jEdit / Pluggins / Pluggin Manager

Seleccionar e instalar estos dos:

- JDiffPluggin

- XML

Al seleccionar estos pluggins para instalarlos, otros pluggins se seleccionarán automáticamente (no tocar). Click en *Install* (abajo a la izquierda).

Generación de una DTD (Definición de Tipos de Documento):

jEdit / Pluggins / XML / Generate DTD

Ahora podemos validar nuestros documentos XML (comprobar que todas las etiquetas están correctas, es decir, en su lugar correcto, y con apertura y cierre). Así queda en el encabezamiento de nuestro script, el nombre del .dtd que tendremos en nuestro directorio debe ser igual al del encabezamiento de nuestro documento. Ejemplo:

```
<?xml version="1\0" encoding="\UTF-8\  
standalone="no"?>\n<!DOCTYPE ecpc_EP SYSTEM "mp_CD.dtd">
```

Al abrir nuestros documentos XML, se abrirá una ventana con un "Error List", ahí aparece el error y la línea donde se encuentra dicho error.

Otra opción es fijarse en las líneas subrayadas en rojo, este subrayado marca errores de etiquetado de forma parecida a los procesadores de texto, como por ejemplo LibreOffice, cuando subrayan en rojo errores gramaticales. De esta forma podemos comprobar los documentos de uno en uno. El siguiente paso sería comprobar todos los documentos de un directorio a la vez:

Validación de los documentos en XML y su codificación, para así comprobar que está todo bien. Aplicar el comando en terminal:

```
$ xmllint -valid -noout *.html
```

Si nuestros documentos fueran xml sería:

```
$ xmllint -valid -noout *.xml
```

Para validar solo un documento de forma individual en el terminal:

```
$ xmllint -valid -noout nombrearchivo.xml
```

Creación de una tabla con datos diputados, pegado de documentos y a la vez transformación en xml

```
$ cat *.html > total.xml
```

Si hay problemas con Cygwin, debemos instalar en Packages/(search) RCS (e instalar este paquete para poder juntar varios documentos en uno único).

Una vez todo junto y sin espacios, copiamos todos los diputados y los pegamos en una hoja de excel. Por comodidad podemos ordenamos alfabéticamente.

Una vez transformados en xml, le cambiamos la extensión a .txt a la tabla final que contiene los datos diputados y usaremos un script confeccionado por Saturnino Luz para el juntado de datos de oradores en cada intervención de cada orador.

Finalmente procedemos a alinear los textos originales y los traducidos, aunque este paso no es aplicable a los discursos de los parlamentos monolingües, es un paso muy importante para los discursos del Parlamento Europeo. La herramienta que poseemos para el alineado es Intertext, desarrollada por Pavel Vodrinka, y está ubicada en nuestra interfaz gráfica on-line en ecpc.xtrad.uji.es.

Fase 3: Desarrollo de parámetros (macrotextuales y microtextuales) para el análisis contrastivo de los corpus recopilados, etiquetados y alineados.

Fase 4: Estudios contrastivos a partir de las herramientas y los resultados de las tres etapas anteriores: Publicación de los resultados a través de diferentes modalidades de difusión, diseño de una página web en la que se recoja el trabajo y resultados parciales y totales del proyecto, creación de una interfaz de consultas contrastivas siguiendo la estela de TransSearch.

V. Resultados

Durante mi experiencia en este proyecto como becario de investigación, mi tarea principal ha sido la recopilación, tratamiento y codificación en XML de textos originales para el posterior enriquecimiento de nuestro Archivo.

A continuación se pueden observar algunas capturas de pantalla que muestran un fragmento de texto original de discurso del Congreso de los Diputados extraído en formato pdf de página oficial: <http://www.congreso.es> (Figura 1), y el mismo fragmento codificado en XML y con los metadatos de los oradores añadidos, para su posterior utilización en búsquedas avanzadas en los diferentes motores de búsqueda que ofrece el proyecto, es decir, búsquedas por género, partido político, circunscripción, institución a la que pertenece el orador, etc. (Figura 2).

La señora **VICEPRESIDENTA** (Chacón i Pique-ras): Muchas gracias, señor Herrera.

Continuamos con el Grupo Parlamentario de Coali-ción Canaria. Tiene la palabra el señor Rivero.

El señor **RIVERO BAUTE**: Señora presidenta, señor presidente del Gobierno, señoras y señores dipu-tados, Coalición Canaria va a apoyar la convocatoria del referéndum y rotundamente va a implicarse en pedir el sí y el apoyo al Tratado constitucional europeo, que se va a someter a referéndum en los distintos Esta-dos miembros. Vamos a apoyar la convocatoria del referéndum porque fue Coalición Canaria quien en el último debate del Estado de la nación, celebrado el pasado año, presentó una propuesta de resolución en ese sentido. Mi grupo parlamentario presentó una pro-puesta de resolución dirigida a que una vez terminada las negociaciones entre los Estados miembros se some-tiera a consulta del pueblo español la propuesta de reso-lución que, por cierto, fue aprobada por unanimidad por la Cámara. Vamos a pedir el sí a la Constitución europea por diversas razones: primero, porque es un avance (seguramente para algunos será la botella medio vacía y para otros la botella medio llena); sin ninguna duda es un avance en el proceso de construcción de

Figura 1. Fragmento de discurso del Congreso de los diputados extraído en formato pdf de la página oficial: <http://www.congreso.es>


```
<intervention id='in17'>
<speaker>
<name>Chacón Piqueras, Carme</name>
<birth_date>19710313</birth_date>
<birth_place country="ES">Esplugues de Llobregat (Barcelona)</birth_place>
<status>NA</status>
<gender>female</gender>
<institution>
<ni country="ES">CD</ni>
</institution>
<constituency country="ES" region="Barcelona"/>
<affiliation>
<national_party>Partido Socialista Obrero Español</national_party>
<cd group="GS"/>
</affiliation>
<post>VICEPRESIDENTA</post>
</speaker>
<speech id='sp17' language="ES">
Muchas gracias, señor Herrera.
Continuamos con el Grupo Parlamentario de Coalición Canaria. Tiene la palabra el
señor Rivero.
</speech>
</intervention>

<intervention id='in18'>
<speaker>
<name>Rivero Baute, Paulino</name>
<birth_date>19520211</birth_date>
<birth_place country="ES">El Sauzal (Santa Cruz de Tenerife)</birth_place>
<status>NA</status>
<gender>male</gender>
<institution>
<ni country="ES">CD</ni>
</institution>
<constituency country="ES" region="Santa Cruz de Tenerife"/>
<affiliation>
<national_party>Coalición Canaria</national_party>
<cd group="GCC-NC"/>
</affiliation>
<post>NA</post>
</speaker>
<speech id='sp18' language="ES">
Señora presidenta, señor presidente del Gobierno, señoras y señores diputados,
Coalición Canaria va a apoyar la convocatoria del referéndum y rotundamente va a
implicarse en pedir el sí y el apoyo al Tratado constitucional europeo, que se
va a someter a referéndum en los distintos Estados miembros. Vamos a apoyar la
convocatoria del referéndum porque fue Coalición Canaria quien en el último
debate del Estado de la nación, celebrado el pasado año, presentó una propuesta
de resolución en ese sentido. Mi grupo parlamentario presentó una propuesta de
resolución dirigida a que una vez terminada las negociaciones entre los Estados
miembros se sometiera a consulta del pueblo español la propuesta de resolución
que, por cierto, fue aprobada por unanimidad por la Cámara. Vamos a pedir el sí
a la Constitución europea por diversas razones: primero, porque es un avance
(seguramente para algunos será la botella medio vacía y para otros la botella
medio llena); sin ninguna duda es un avance en el proceso de construcción de
```

Figura 2. El mismo fragmento de texto de la figura 1, pero codificado en XML y con los metadatos de los oradores añadidos, para su posterior utilización en búsquedas avanzadas en los diferentes motores de búsqueda que ofrece el proyecto, es decir, búsquedas por género, partido político, circunscripción, institución a la que pertenece el orador, etc.

Las siguientes capturas de pantalla muestran el motor de búsquedas bilingües Glossa, incluido en la interfaz gráfica on-line del proyecto: ecpc.xtrad.uji.es. En este caso los resultados de las búsquedas se extraerán del corpus paralelo y comparable del Parlamento Europeo. La introducción de estas capturas de pantalla en este artículo pretende aportar ejemplos de búsquedas avanzadas. En estos ejemplos se usan dos tokens juntos “gender equality” (Figuras 3, 4, 5, 6, 7).

Fernando Gabarrón. ECPC: European Comparable and Parallel Corpora Programación básica enfocada a la confección de corpusepc.xtrad.uji.es

The ECPC Corpus

English

add token delete token

add phrase delete phrase

Regular expressions: Hits per page: 20 Randomize Context: sentence word

Search within: 5 Max results: 200 Skip total frequency 7 left 7 right

Search corpus Reset form Show texts

original language * translated? title * Intervention id *
 y: yes
 n: no

legislature * legislature start * legislature end *

label * date * place *

edition * text type *

Speaker/writer info
name * birth date *

birth place * birth country * status *

gender * institution type * institution subtype *

constituency country * national party *

ep * post *

803



Figura 3. Interfaz gráfica de Glosa, donde se pueden observar las diferentes opciones de búsqueda.

Glosa search results

ecpc.xtrad.uji.es/cgi-bin/glosa//query_dev.cgi

: ECPCtext.authorgender is male;
CWB expression: "(((word="gender" %c))|((word="equality" %c))) :ECPC_ES (I) ;"
Action:
Hits displayed: 200 of total 283
Result pages: [1](#) [2](#) [3](#) [4](#) [5](#) [6](#) [7](#) [8](#) [9](#) [10](#) [11](#)

[EN040721-in5-s211](#) Full employment and social progress have become the Union's goals , while **gender equality** and minority rights are recognised as common values of the Member States .

[ES040721-in5-s209](#) El pleno empleo y el progreso social se han convertido en objetivos de la Unión , mientras que la igualdad de sexos y los derechos de las minorías se han reconocido como valores comunes de los Estados miembros .

[EN041117-in184-s2294](#) I now see before me a Commission that will be in a position to fight for **gender equality** and protection of the rights of minorities , a Commission that will be able to fight for reforms in Europe .

[ES041117-in184-s2277](#) Ahora veo ante mí una Comisión que estará en condiciones de luchar por la igualdad de género y la protección de los derechos de las minorías , una Comisión que será capaz de luchar por las reformas en Europa .

[EN041213-in78-s814](#) In this report last October the Commission stated that the Turkish Government had brought forward a significant package of proposals this year which included the following : the abolition of State Security Courts , which would ensure that civil-military relations are brought into line with EU standards , the strengthening of the freedom of the press , the introduction of a constitutional clause on **gender equality** , and removal of all references to the death penalty .

[ES041213-in78-s813](#) En este informe , elaborado el pasado mes de octubre , la Comisión manifestó que el Gobierno turco había presentado un importante paquete de propuestas para este año , que incluyen las siguientes : la abolición de los Tribunales de Seguridad del Estado , con lo que se garantizaría que las relaciones civiles y militares se ajusten a las normas de la UE ; la consolidación de la libertad de prensa ; la introducción de una cláusula constitucional de igualdad entre los sexos y la eliminación de toda referencia a la pena de muerte .

[EN041214-in12-s280](#) Fourthly , we need to strengthen **gender equality** in the work place .

[ES041214-in12-s281](#) En cuarto lugar , necesitamos reforzar la igualdad de género en el lugar de trabajo .

[EN060116-in84-s752](#) What I mean is , for instance , a policy designed to strengthen the principle of **gender equality** in order to prevent the marginalisation of women's roles in the job market and their relegation to lower-paid jobs .

[ES060116-in84-s751](#) Me estoy refiriendo a , por ejemplo , una política concebida para reforzar el principio de la igualdad de género con el fin de impedir la marginalización del papel de la mujer en el mercado laboral y su relegación a puestos de trabajo peor pagados .

[EN060118-in3-s219](#) We shall also present a roadmap for **gender equality** which will look at different European Union policies and see how they can contribute to reducing gender gaps in employment or unemployment conditions and to addressing the phenomenon of violence against women and trafficking .

[ES060118-in3-s219](#) También presentaremos una hoja de ruta para la igualdad de géneros a fin de examinar distintas políticas de la Unión Europea y verá de qué modo pueden contribuir a la reducción de las diferencias de género respecto a las condiciones de empleo o desempleo y abordará el fenómeno de la violencia contra las mujeres y la trata de mujeres .

Figura 4. Búsqueda por género masculino, tokens "gender equality", 283 resultados.

Glosa search results

ecpc.xtrad.uji.es/cgi-bin/glosa/query_dev.cgi

: ECPtext.author(gender is female;
CWB expression: "(((word="gender" %c))|((word="equality" %c))) :EPCP_ES (II) ;"
Action: [dropdown]
Hits displayed: 200 of total 603
Result pages: [1](#) [2](#) [3](#) [4](#) [5](#) [6](#) [7](#) [8](#) [9](#) [10](#) [11](#)

EN040772-in31-s362 What policy on **gender equality** will you pursue ?
ES040772-in31-s361 ¿Qué política de igualdad entre hombres y mujeres propugnará usted ?

EN040772-in37-s442 Madam President , ladies and gentlemen , Mr Barroso , allow me to highlight three matters : respect for national cultural treasures , **gender equality** and the fight against poverty .
ES040772-in37-s442 Señora Presidenta , señorías , señor Barroso , permítame subrayar tres cuestiones : el respeto de los tesoros culturales nacionales , la igualdad entre hombres y mujeres y la lucha en contra de la pobreza .

EN040772-in37-s448 One thing that has so far failed to become established in the European structure is **gender equality** .
ES040772-in37-s448 Un aspecto que hasta la fecha no se ha logrado integrar en la estructura europea es la igualdad entre hombres y mujeres .

EN040772-in37-s454 Protecting women from every new form of poverty is an essential condition for the real accomplishment of **gender equality** .
ES040772-in37-s454 Proteger a las mujeres de toda forma nueva de pobreza es una condición esencial para la verdadera consecución de la igualdad entre hombres y mujeres .

EN040772-in47-s715 The European Parliament has a Committee on Women's Rights and **Gender Equality** .
ES040772-in47-s714 El Parlamento Europeo tiene una Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género .

EN040915-in80-s1200 The Committee on Women's Rights and **Gender Equality** organised a hearing with Iraqi women , at which the hope was expressed that we would provide outside help , highlighting painful issues as we did in Afghanistan , and that women could be involved in the process of democratisation .
ES040915-in80-s1207 La Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género organizó una consulta con mujeres iraquíes , en la que se expresó la esperanza de que proporcionaríamos ayuda exterior , de que pusiéramos de relieve temas candentes como ya hicimos en Afganistán , y de que las mujeres pudieran participar en el proceso de democratización .

EN040916-in3-s30 If so , perhaps it is an epidemic of free thought or of the freedom to decide ; I adopt this rather ironic tone in view of the very different views expressed even in the Committee on Women's Rights and **Gender Equality** , where the Christian Democrats wanted this case to have a lower profile .
ES040916-in3-s31 De ser así , quizás se trate de una epidemia de libre pensamiento o de libertad para decidir ; adopto este tono un tanto irónico en vista de las opiniones tan diferentes expresadas incluso en la Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género , donde los Demócrata-Cristianos pretendían quitarle importancia a este caso .



Figura 5. Búsqueda por género femenino, tokens "gender equality", 603 resultados.

Glosa search results

ecpc.xtrad.uji.es/cgi-bin/glosa/query_dev.cgi

: ECPtext.author(nationalparty is Partido Popular;
CWB expression: "(((word="gender" %c))|((word="equality" %c))) :EPCP_ES (II) ;"
Action: [dropdown]
Hits displayed: 7
Result pages: [1](#)

EN060314-in56-s738 Mr President , I would of course like to congratulate the two rapporteurs and all of the members of the Committee on Women's Rights and **Gender Equality** , who have done so much work on this report .
ES060314-in56-s738 Señor Presidente , desde luego quiero felicitar a los dos ponentes y a todos los miembros de la Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género , que han trabajado tanto en este informe .

EN070426-in18-s207 I would also like to thank the Committee on Women's Rights and **Gender Equality** for authorising the drawing up of this report , and also the plenary of Parliament and the Conference of Presidents , who have authorised it .
ES070426-in18-s207 También quisiera dar las gracias a la Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género por autorizar la redacción de este informe , y también al Pleno del Parlamento y a la Conferencia de Presidentes , que lo han autorizado .

EN070426-in18-s200 This is the result of many contributions over this period of time not just from my colleagues in the Committee on Women's Rights and **Gender Equality** , but also from disabled people's organisations and from the European Commission at the meeting with Commissioner Špidla .
ES070426-in18-s209 Este es el resultado de muchas aportaciones realizadas a lo largo de este tiempo por parte no solo de mis colegas de la Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género sino también de las organizaciones de discapacitados y de la propia Comisión Europea en el encuentro mantenido con el Comisario Špidla .

EN070426-in18-s210 This report was approved almost unanimously within the Committee on Women's Rights and **Gender Equality** with just one abstention and that makes it clear that this is a balanced report , which is intended to highlight not just the situation of disabled women but also the extremely important role played by women responsible for and dedicated to care and assistance for people suffering any kind of disability , as well as the work of the associations involved in it .
ES070426-in18-s210 Este informe fue aprobado casi por unanimidad dentro de la Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género con tan solo una abstención y deja claro que se trata de un informe equilibrado , que trata de resaltar no solo la situación de las mujeres con discapacidad sino también el importantísimo papel que desempeñan las mujeres responsables y dedicadas al cuidado y la ayuda de las personas que sufren cualquier tipo de discapacidad , así como la labor de las asociaciones implicadas en ello .

EN070620-in161-s1893 Mr President , Commissioner , I would like firstly to acknowledge the work of the Committee on Women's Rights and **Gender Equality** , as well as the experts who came to the public hearing that we held , because their contributions have provided us with extremely valuable knowledge with a view to tackling the phenomenon of juvenile delinquency in Europe .
ES070620-in161-s1783 Señor Presidente , señor Comisario , en primer lugar , quiero reconocer la labor de la Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género , así como la de los expertos que vinieron a la audiencia pública que celebramos , porque con sus aportaciones nos han transmitido conocimientos muy valiosos a la hora de abordar el fenómeno de la delincuencia juvenil en Europa .

Figura 6. Búsqueda por partido político Partido Popular, tokens "gender equality", 7 resultados.

Glossa search results

ecpc.xtrad.uji.es/cgi-bin/glossa/query_dev.cgi

: ECPCtext.authnationalparty is Partido Socialista Obrero Español;
CWB expression: "(((word="gender" %c))|((word="equality" %c))) :ECPC_ES (II) ;"
Action:
Hits displayed: 40
Result pages: 1 2 3

Ladies and gentlemen , if , as paragraph 23 of the report states , the aim is to achieve greater coordination between **gender equality** policies and the Lisbon Strategy in order to take better account of the gender perspective in fulfilling the objectives set out for the European Union in 2000 , I would like to draw attention to what is still the very small number of women both in the scientific and technological fields and in important decision-making positions in the business world .

Señorías , si , tal como señala el apartado 23 del informe , de lo que se trata es de conseguir una mayor coordinación entre las políticas de igualdad de género y la Estrategia de Lisboa , para que se tenga más en cuenta la perspectiva de género en la realización de los objetivos fijados en el año 2000 para la Unión Europea , quiero llamar la atención sobre la todavía muy escasa presencia de mujeres en el ámbito científico y tecnológico , y también en los puestos importantes de decisión en nuestro tejido empresarial .

The European Institute for **Gender Equality** will have to play an important role and deal with this deficiency as a matter of priority . El Instituto Europeo de Igualdad de Género deberá desempeñar un papel importante y abordar con carácter prioritario esta carencia .

Mr President , I am going to speak on behalf of the Committee on Women's Rights and **Gender Equality** , and I would like firstly to congratulate the rapporteur on his wonderful work and then express my agreement with the Commissioner's view and say that , in order to achieve the Lisbon objectives , it is essential to create a fully inclusive information society , in which everybody has access to the new information and communication technologies and can benefit from them under equal conditions .

Señor Presidente , en efecto , voy a hablar en nombre de la Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género y , tras felicitar al ponente por su magnífico trabajo , tengo que unirme a las palabras de la Comisaria y decir que , para alcanzar los objetivos de Lisboa , es indispensable construir una sociedad de la información plenamente integradora , donde todas las personas tengan acceso a las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones y puedan beneficiarse de ellas en iguales condiciones .

On this aspect , the role of the new European Institute for **Gender Equality** may be fundamental .
En este aspecto , el papel del nuevo Instituto Europeo de la Igualdad de Género puede ser fundamental .

Our report also refers to the sexist use of pictures of women in the media , and particularly in the digital media , and we are therefore calling on the Commission to promote the drafting of a **gender equality** code for the media , which will help to promote gender equality in the media , both in terms of the information they convey and in the media organisations themselves .

Hacemos también referencia en nuestro informe al uso sexista de la imagen de las mujeres en los medios de comunicación y , en particular , en los medios digitales , por lo que pedimos a la Comisión que impulse la elaboración de un código para la igualdad de género en los medios de comunicación , que ayude a impulsar la igualdad de género , tanto desde los medios de comunicación en relación con la información que transmiten , como también dentro de los propios medios .



Figura 7. Búsqueda por partido político Partido Socialista Obrero Español, tokens “gender equality”, 40 resultados.

En estos ejemplos expuestos con capturas de pantalla se pueden alcanzar varias conclusiones de ideología y género, como por ejemplo que las oradoras (603 resultados) utilizan más la expresión “gender equality” que los oradores (283 resultados) o que los diputados del Partido Socialista Obrero Español (40 resultados) utilizan más dicha expresión que los diputados del Partido Popular (7 resultados).

Otro aspecto a estudiar es la diferencia entre el discurso pronunciado en las diferentes cámaras parlamentarias europeas de los diferentes Estados Miembros y el mismo discurso pronunciado en el Parlamento Europeo.

La coordinadora del proyecto, María Calzada, se encarga de llevar a cabo los pertinentes estudios descriptivos y contrastivos de traducción, género e ideología, a partir de las herramientas y los resultados de las diferentes etapas del proyecto. Uno de los aspectos más importantes que se pretende analizar es el uso impreciso del lenguaje en política, como por ejemplo el abuso de significantes vacíos y/o eufemismos.

Para acceder a la interfaz gráfica on-line del proyecto ECPC: ecpc.xtrad.uji.es

Para cualquier duda sobre este artículo de investigación centrado en la codificación y tratamiento de textos en XML: gabarron@uji.es

VI. Discussión y Conclusiones

806



Las aplicaciones más importantes del Archivo ECPC son la aplicación de la ingeniería informática y la programación básica en la didáctica de la traducción y la investigación traductológica. Nuestras herramientas on-line ConcECPC y Glossa (ecpc.xtrad.uji.es), incluidas en nuestro Archivo ECPC on-line, están a disposición de la comunidad científica y del alumnado de traducción, así como de otros perfiles como alumnado de ciencias políticas, o cualquier persona que quisiera ampliar sus conocimientos sobre el género del discurso parlamentario en general y sobre las diferencias entre el discurso del Parlamento Europeo y el discurso parlamentario de los diferentes Estados Miembros.

VII. Bibliografía

BAKER, M. (2004): «*A corpus-based view of similarity and difference in translation*», *International Journal of Corpus Linguistics*, 9: 167-193.

CALZADA, M. Y MARÍN, N. Y MARTÍNEZ, J. (2006): *ECPC: European Parliamentary Comparable and Parallel Corpora / Corpus Comparables y Paralelos de Discursos Parlamentarios Europeos*, *Procesamiento del lenguaje natural*, ISSN 1135-5948, 37: 349-350.

CALZADA, M. Y LUZ, S. (2006): *ECPC: Technology as a tool to study the (linguistic) functioning of national and transnational European parliaments*, *Journal of Technology, Knowledge and Society*, 5: 53-62.

LUZ, S. (2000): *A software toolkit for sharing and accessing corpora over the Internet*, En M Gavrilidou G Carayannis S Markantonatou S. Piperidis, y G. Stainhauer, editores, *Proceedings of the Second International Conference on Language Resources and Evaluation*, LREC 2000, Athenas, Greece, Mayo. European Language Resources Association (ELRA).

NESSELHAUF, N. (2005): *Corpus Linguistics: a Practical Introduction*, Heidelberg Universität.

ORWELL, G. (1946): *Politics and the English Language*, Horizon, London.

SERRAT, I. Y MARTÍNEZ, J. (2012): *ECPC: el discurso parlamentario europeo desde la perspectiva de los estudios traductológicos de corpus*, *Linguamática*, ISSN: 1647-0818, 4 (2): 65-73.

La creación de plataformas de gestión de
la documentación para el traductor
especializado:
el caso de MedGENTT y la información para
pacientes oncológicos

Paula Saiz Hontangas
psaiz.h@gmail.com

I. Resumen

808



El grupo GENTT (Géneros Textuales para la Traducción) ha creado dos grandes plataformas de recursos documentales en colaboración con médicos, juristas, traductores y algunas instituciones: JudGENTT y MedGENTT.¹ Construidas a partir de un gran corpus de documentos y articuladas en torno al concepto de género textual, permiten la gestión electrónica y centralizada de la documentación especializada.

El presente artículo se centra especialmente en la subplataforma MedGENTT de géneros de información para pacientes debido a varios factores.² Primero, a la complejidad que reviste la traducción de este tipo de textos, redactados por expertos y orientados a un público general, en los que en ocasiones se combinan dos grandes áreas de conocimiento como la Medicina y el Derecho. Segundo, a la existencia de un gran mercado para este tipo de traducciones y tercero, a la escasez de estudios dedicados a este tipo de documentos.

Tras la justificación de los motivos que llevaron a la creación de las plataformas y un breve comentario acerca de la información incluida en la subplataforma de géneros de información para pacientes, se procede a la presentación de las tres vertientes principales de la subplataforma: documental, pedagógica e investigadora.

La vertiente documental se ejemplifica mediante la exposición de un caso práctico. En el caso de la vertiente pedagógica, se desarrolla la propuesta de implantar las plataformas en los planes de estudio del Grado en Traducción e Interpretación, el Máster en Traducción Médico-Sanitaria y el Máster de Investigación en Traducción e Interpretación. Por último, se presentan diversos estudios basados en corpus que pueden realizarse a partir de dichas plataformas.

El artículo concluye con un breve estudio de viabilidad en el que se apuntan algunas posibles vías que las plataformas pueden llegar a seguir en un futuro, así como algunas propuestas de mejora.

Palabras clave: Corpus textual, documentación especializada, género textual, traducción médica, información para pacientes oncológicos, MedGENTT

¹ Ambas plataformas nacieron en el seno de un proyecto de investigación coordinado por la doctora Borja Albi y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación: «Formalización de patrones de comportamiento textual para la gestión de la documentación monolingüe» (FFI2009-08531/FILO).

² La subplataforma MedGENTT de documentos de información para pacientes oncológicos se enmarca dentro del proyecto dirigido por la doctora García Izquierdo y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad: «Análisis de necesidades y propuesta de recursos de información escrita para pacientes en el ámbito de la Oncología» (FFI2012-34200).

II. Introducción

809



El grupo de investigación GENTT (Géneros Textuales para la Traducción, www.gentt.uji.es) se creó en el año 2000 en el Departamento de Traducción y Comunicación de la Universitat Jaume I. Dicho grupo centra su actividad en el estudio de las aplicaciones del concepto de género en el campo de la traducción, especialmente en tres grandes ámbitos de especialidad (jurídico-administrativo, médico y técnico) y cinco lenguas de trabajo (español, catalán, inglés, francés y alemán) (García Izquierdo, 2005: 7).

Juste Vidal y Muñoz Miquel (2011: 576) dividen la línea de investigación del grupo GENTT en cuatro fases, cada una de las cuales se fundamenta en la anterior:

el desarrollo teórico del concepto de género textual (2000-2009), entendido como una «forma convencionalizada de texto que posee una función específica en la cultura en la que se inscribe y refleja un propósito del emisor previsible por parte del receptor» (García Izquierdo, 2009: 17);

la creación de una herramienta de gestión de corpus específica para la traducción: el corpus GENTT (2000-);

la aplicación del corpus a la formación de traductores (2002-) y a la investigación en traducción (2004-);

la transferencia de los resultados a contextos profesionales reales (2010-).

El presente artículo se enmarca en esta última fase, en la que el grupo se ha centrado, entre otras cuestiones, en el análisis de las necesidades de documentación del traductor y redactor de textos especializados. A partir de dicho análisis —articulado en torno al concepto de género textual—, y tomando como referente el corpus GENTT, se ha procedido a la creación de dos plataformas de recursos en línea que funcionen como sistemas inteligentes de gestión del conocimiento experto para traductores especializados (Borja Albi, 2005: 40).

Esta línea de trabajo, que adopta la forma de un proyecto de investigación-acción (Juste y Muñoz, 2011: 575), busca dar respuesta a la necesidad de actualizar los recursos disponibles para el traductor de textos especializados pues «se impone hoy un sistema mixto de gestión del conocimiento que combine los conocimientos del mundo del traductor con su capacidad de integrar sistemas electrónicos de gestión y recuperación de información» (Borja, 2005: 37).

Muestra de esta necesidad es la confianza depositada en el grupo por el Ministerio de Ciencia e Innovación, que en 2008 financió el proyecto de investigación coordinado por la doctora Borja Albi «Formalización de patrones de comportamiento textual para la gestión de la documentación monolingüe» (FFI2009-08531/FILO). Este proyecto se enlazó posteriormente con otros dos. Por un lado, el proyecto coordinado por Borja denominado «Implementación de la plataforma de gestión documental multilingüe GENTT en los juzgados y los hospitales públicos de la CV», financiado por la Universitat Jaume I. Y por otro, el proyecto

coordinado por la doctora García Izquierdo «Análisis de necesidades y propuesta de recursos de información escrita para pacientes en el ámbito de la Oncología» (FFI2012-34200), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.³

El fruto de estos proyectos ha sido la creación de la plataforma denominada JudGENTT, orientada a traductores y redactores de documentos judiciales, y la plataforma MedGENTT, dedicada a los documentos médicos.⁴ Ambas plataformas se subdividen, a su vez, en varios ámbitos de especialidad. En el caso de MedGENTT, en la actualidad está integrada por dos subplataformas que comparten la misma estructura: una dedicada a documentos médico-jurídicos y otra a documentos de información para pacientes oncológicos. Cabe mencionar, por último, que las plataformas están concebidas como un recurso tanto para el traductor como para el redactor especializado, pero en este artículo se hará especial hincapié en la utilidad de la plataforma para el proceso traductor.

En los sucesivos apartados se expondrán las razones que motivaron la creación de estas plataformas para pasar a presentar, a continuación, la subplataforma de documentos de información para pacientes. Tres han sido los motivos que llevaron al grupo GENTT a estudiar lo que podríamos denominar *macrogénero* de Información para pacientes o, utilizando el término acuñado por Bhatia (2004: 57), *colonia de géneros* (García Izquierdo, 2009: 20).

El primero es la complejidad que reviste la traducción de este tipo de textos, redactados por expertos y orientados a un público general. El segundo, la existencia de un mercado emergente en España para este tipo de traducciones «gracias a la democratización del conocimiento y a la tendencia a la educación del paciente» (Muñoz Miquel, 2014: 172). De hecho, los documentos de información para pacientes son el género más traducido por los traductores médicos tras el artículo de investigación (García Izquierdo, 2014: 148). Y el tercero, la escasez de estudios dedicados a este tipo de documentos híbridos que se hallan en la confluencia entre la lengua general, la divulgación y la especialidad (García Izquierdo, 2009: 24).

III. Objetivos

Los proyectos investigación-acción del grupo GENTT persiguen tres objetivos principales. En primer lugar, se busca ofrecer una herramienta que ayude a desarrollar la competencia instrumental traductora, que Hurtado Albir (2001: 396) define como:

[...] los conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional. La integran varios ámbitos de conocimientos:
1) conocimiento y uso de las fuentes de documentación de todo tipo;

³ La autora del presente artículo ha participado en estos tres proyectos en calidad de técnico de investigación en el grupo GENTT.

⁴ Véase, para más información sobre la plataforma JudGENTT, la publicación de Borja Albi en 2013. Para más información sobre la plataforma MedGENTT, véase Borja Albi, 2012.

2) conocimiento y uso de las nuevas tecnologías; 3) conocimiento del mercado laboral y del comportamiento del traductor profesional.

El segundo objetivo pasa por centralizar en una única plataforma electrónica los recursos documentales existentes propios del campo de la traducción médico-sanitaria y la posterior actualización del listado de recursos resultante. Este segundo objetivo responde al hecho de que nos encontramos en un momento en que la sociedad genera una cantidad de información como nunca antes lo había hecho, fenómeno este que se hace especialmente visible en Internet. Sales Salvador (2005: 6), parafraseando a Cerezo, Corpas y Leiva (2002: 149), comenta sus muchos inconvenientes, entre ellos: la gran dispersión de la información; la mutabilidad de los contenidos que ofrece; la propia estructuración de la Red y la dudosa fiabilidad de la información a consecuencia de la denominada *democratización informativa*.

Este exceso de información, que algunos autores denominan *infoxicación*, pone de manifiesto la necesidad de que los dos primeros ámbitos que distinguía Hurtado Albir en su definición de la competencia instrumental y profesional —documentación y nuevas tecnologías— confluyan para que el traductor pueda «aprender a gestionar la información de forma eficaz y crítica, así como conocer las herramientas para manejar la gran cantidad de datos que nos rodea» (Sales Salvador, 2005).

Por último, el tercer objetivo consiste en mejorar y aumentar en número las herramientas que puedan ayudar a traducir y redactar documentos pertenecientes al macrogénero Información para pacientes.

IV. Material y metodología

Borja Albi (2012: 167) afirma que «la traducción especializada no es una operación de carácter meramente lingüístico; no se traducen únicamente palabras, sino que supone una traslación de carácter conceptual, sociológico y cultural». En esta misma línea, Hurtado Albir (2001: 62) habla de la competencia documental como una «capacidad [...] que permite al traductor adquirir conocimientos sobre el campo temático, sobre la terminología y sobre las normas de funcionamiento textual del género en cuestión».

De estas afirmaciones se podrían extraer las principales necesidades de documentación del traductor, para las que Estellés y Forés (2004: 4) proponen una clasificación:

1. necesidad de información conceptual sobre el tema del texto origen;
2. necesidad de información sobre las convenciones del género textual al que pertenece el texto origen y el texto meta;
3. necesidad de información sobre las Unidades de Conocimiento Especializado (UCE).

A esta propuesta de clasificación de las necesidades a las que se enfrenta todo traductor en el proceso documental cabe añadir la de gestionar sus propios recursos para agilizar futuras búsquedas. En los siguientes subapartados se analizan con mayor detalle las cuatro necesidades que acabamos de esbozar.

4.1. Necesidad de información conceptual

Es bien sabido que «al traductor de textos especializados se le presuponen los mismos conocimientos que al destinatario del texto original» (Forés y Córdoba, 2004: 2). Sin embargo, es frecuente que el traductor carezca de estos conocimientos, especialmente en el momento de iniciar su actividad profesional, con lo que deberá paliar esta carencia mediante la búsqueda de información conceptual. Esta búsqueda, además, deberá restringirse lo máximo posible al campo temático del texto, pues en la traducción de textos altamente especializados es muy habitual que en ámbitos aparentemente afines nos encontremos con el problema de la falta de biunivocidad terminológica: distintas denominaciones para un mismo concepto y distintos significados para una misma denominación (Gerzymisch-Arbogast, 2008: 21).

En el caso de la traducción de documentos de información para pacientes, es necesario tener una base de conocimientos médicos puesto que, tal como afirma Muñoz Miquel (2014: 174-5) a raíz de un estudio en el que entrevistó a doce traductores médicos profesionales:

[...] estos conocimientos de base facilitan la comprensión y la reexpresión de conocimientos especializados; ayudan a detectar posibles errores del original y a resolver problemas (como determinar cuándo un adjetivo afecta a todos los sustantivos que le siguen o sólo a uno); y agilizan notablemente el proceso de documentación.

Asimismo, tal como afirma la misma autora (2014: 178), «cuanta mejor preparación temática se tenga, más posibilidades tendrán [los traductores] de responder a una mayor variedad de encargos» y más rentable les resultará su actividad al permitirles reducir los tiempos de búsqueda de información.

4.2. Necesidad de información sobre los géneros textuales

Además de los contenidos especializados de los documentos, el traductor necesita conocimientos acerca del género en el que se inscriben pues «el género es el punto de partida en el que comienza el análisis del proceso traductor» (García Izquierdo, 2005: 122). A partir del análisis de género el traductor podrá tomar una serie de decisiones previas a la traducción, como optar por estrategias *extranjerizantes* o *familiarizantes* en función de la finalidad de la traducción o las necesidades y expectativas de sus clientes (Borja Albi, 2012: 168).

Asimismo, el conocimiento del género permite al traductor aproximarse al ámbito comunicativo en el que se inscribe el texto y estudiar la forma en que los géneros interactúan en las lenguas y culturas de partida y de llegada; lo que le permitirá, a su vez, establecer grados de paralelismo entre ellos. Estas relaciones de paralelismo resultan esenciales

a la hora de lograr que el texto meta cumpla con una serie de normas y convenciones necesarias para que sea aceptado por los lectores meta, que pueden pertenecer a una comunidad de conocimiento distinta de la del emisor (Montalt, 2005: 22-23). En el caso concreto de los documentos de información para pacientes, el texto meta tendrá que ser aceptable para los pacientes de la lengua de llegada y sus familiares.

Por último, cabe mencionar que «el género [...] no es un ente estático. Bien al contrario, se trata de una categoría dinámica e híbrida, en constante redefinición» (García Izquierdo, 2005: 10). De ello se deriva la necesidad de actualización y adaptación a la dinámica propia de cada ámbito de especialidad, pues dicho ámbito puede verse sometido a sucesivos cambios de sus parámetros culturales y socioprofesionales.

Todo ello obliga al traductor a dedicar parte de su tiempo a mantenerse al día de la constante actualización de los parámetros de los géneros con los que trabaja. Este es el caso de los traductores del macrogénero información para pacientes dada su evolución de los últimos años ante el aumento de las demandas de información por parte de los pacientes para poder tomar decisiones informadas relativas a su tratamiento.

4.3. Necesidad de información sobre las Unidades de Conocimiento Especializado (UCE)

Aunque hayamos reservado el tercer lugar a las necesidades terminológicas del traductor de textos especializados —y por extensión, al de textos de información para pacientes—, esta es una de sus principales preocupaciones que, en ocasiones, puede llegar a eclipsar a todas las demás.

Existen numerosos estudios en torno al proceso documental que sigue el traductor y los recursos que le resultan de mayor utilidad. En este artículo destacaremos dos por su especial relevancia para la subplataforma que nos ocupa: el de García Izquierdo y Conde (2014) y el de Muñoz Miquel (2014) en la revista de traductología *Trans*. Ambos estudios presentan, entre otros resultados, sendos análisis cualitativos de los recursos documentales más utilizados por los traductores médico-sanitarios realizados mediante una serie de entrevistas a una muestra de 18 y 12 sujetos, respectivamente.

García Izquierdo y Conde (2014: 152) ordenan, por orden de frecuencia, los recursos de consulta de estos traductores: los diccionarios monolingües, las comunidades virtuales de expertos, las bases de datos terminológicas, los diccionarios bilingües, los manuales y obras conceptuales, los corpus o compilaciones de textos, las comunidades virtuales de traductores, los tesauros y, en último lugar, las memorias de traducción. Todos los entrevistados dieron prioridad a la versión electrónica de los mismos sobre el soporte en papel.

En un tercer estudio de los recursos documentales más utilizados por los traductores jurados, Monzó (2005: 132) indica que los diccionarios bilingües o monolingües suelen ser el primer paso del traductor de textos especializados para identificar los términos que desconoce y construir una

base que le permita erigir la estructura de conocimiento necesaria para realizar una traducción de calidad.

Sin embargo, los diccionarios bilingües pueden resultar insuficientes, pues presentan equivalencias descontextualizadas e intentan cubrir el mayor número de casos posible, ofreciendo numerosas opciones sin diferenciar unas de otras, lo que es esencial para el traductor especializado que carece de una base sólida de los conocimientos conceptuales presentes en el texto especializado. Esta opinión parece corresponderse con los datos obtenidos en el estudio de García Izquierdo y Conde, en el que los traductores relegaban los diccionarios bilingües al cuarto puesto.

Por su parte, los diccionarios monolingües, que ocupan el primer puesto, pueden serle de utilidad al traductor para construir esa base conceptual de la que hablábamos sin *contaminarle* con soluciones de traducción. No obstante, en ocasiones los diccionarios monolingües altamente especializados pueden ralentizar la labor del traductor puesto que este se ve abocado a saltar de un término que desconoce a otro dentro del propio diccionario. He aquí la importancia de la especialización del traductor.

Los diccionarios más citados en el estudio de Muñoz Miquel para la traducción médico-sanitaria fueron: el *Diccionario crítico de dudas inglés-español de medicina*, de F. A. Navarro, el *Diccionario de Términos Médicos* de la Real Academia Nacional de Medicina, el *Stedman's Medical Dictionary* y el *Dorland's Illustrated Medical Dictionary*.

El segundo y séptimo recursos más utilizados eran las comunidades virtuales de expertos en la materia y de otros traductores, respectivamente, consultas que según los datos obtenidos por Muñoz Miquel se realizaban a través de foros especializados o listas de debate, entre los que destacan el foro de la Asociación Internacional de Traductores y Redactores de Medicina y Ciencias Afines (Tremédica, www.tremedica.org/) y el foro de traductores profesionales de biomedicina Medtrad (www.rediris.es/list/info/medtrad.html).

En lo que respecta al uso de corpus o compilaciones de textos pertenecientes al mismo género, esto obliga a disponer de un amplio catálogo de documentos en el idioma de partida y de llegada. A menudo, dichos corpus son compilaciones realizadas por el propio traductor. No obstante, para que dicho corpus resulte de utilidad, debería cumplir dos requisitos mínimos. Por un lado, debería ser un corpus de documentos muy específico, de un único género o una única área temática. Por otro, debería contener un gran número de documentos. De modo que si cada traductor debe recopilar su propio corpus, la traducción no resulta una actividad muy rentable, tanto por cuestiones de tiempo como por las propias dificultades con que se puede encontrar el traductor a la hora de buscar textos de calidad de un carácter tan específico.

Además de los recursos ya mencionados, en el estudio de Muñoz Miquel también se destaca la consulta de portales médicos como ClinicalKey (www.clinicalkey.com/#/) o Medscape (<http://www.medscape.com/>), glosarios de elaboración propia y la

documentación que publican los organismos oficiales (plantillas de la Agencia Europea del Medicamento, guías de estilo, nomenclaturas, clasificaciones, etc.).

Vemos, pues, que los traductores médico-sanitarios recurren a una gran cantidad de recursos fiables. No obstante, en ocasiones estos se hayan algo dispersos en Internet y los traductores pueden carecer del tiempo necesario para identificarlos e ir actualizando dicho listado, lo que justifica la propuesta del grupo GENTT de centralizar en una misma herramienta los recursos de calidad disponibles en la Red.

4.4. Necesidad de gestionar la información obtenida en el proceso documental

En este apartado podríamos diferenciar dos necesidades principales del traductor. Primero, mientras se realiza el proceso de búsqueda, tiene la necesidad de gestionar y evaluar de manera crítica la información para aplicarla en la toma de decisiones o la resolución de problemas en contexto. Esta capacidad de reconocer cuándo se precisa información, así como la capacidad para localizarla, evaluarla y usarla efectivamente es lo que Sales Salvador denomina «alfabetización informacional» (2006: 50).

Asimismo, en la actualidad, gran parte del proceso documental se realiza a través de Internet, pues el 95 % del material documental que se necesita está disponible en línea (Borja, 2007: 252). Esta tendencia, que irá aumentado cada vez más a medida que se vayan incorporando al mundo profesional nuevas generaciones de traductores, provocará el aumento de la demanda de recursos electrónicos y herramientas que permitan extraer la información directamente de Internet, por lo que el mercado que los oferta deberá adaptarse a esta realidad. A su vez, esto obligará a los traductores a concentrar gran parte de sus esfuerzos por alfabetizarse documentalmente en aprender el correcto manejo de la información disponible en la Red (aplicar estrategias de búsqueda avanzada, etc.).

Segundo, el traductor tiene la necesidad, posterior al proceso de búsqueda, de gestionar todos aquellos recursos que le hayan resultado de utilidad con vistas a futuras necesidades de documentación, de forma que pueda agilizar sus búsquedas lo máximo posible. Con este fin, el traductor suele recurrir a la creación de su propia taxonomía de recursos documentales que va completando progresivamente.

Una vez analizadas las principales necesidades documentales de para los traductores y redactores de documentos de información para pacientes, pasaremos a una breve descripción de los contenidos de la plataforma que actualmente está desarrollando el grupo GENTT para estos profesionales, concebida como una herramienta que les permita acceder rápida y simultáneamente a todo el tipo de información que suelen requerir.

V. Resultados

816



La subplataforma MedGENTT de documentos de información para pacientes oncológicos (figura 1) se ha construido *ex professo* para facilitar el proceso de documentación de los traductores —en la combinación inglés-español— y redactores de este tipo de textos contando, para ello, con la colaboración de traductores médicos, profesionales de la Sanidad, asociaciones de profesionales de la salud, instituciones y entidades públicas.⁵



Figura 1: Página inicial de MedGENTT documentos de información para pacientes oncológicos

Esta subplataforma contiene, en primer lugar, un listado de los géneros de información para pacientes más habituales elaborado gracias al asesoramiento de diversos especialistas en este ámbito. A cada uno de los géneros le corresponde una ficha (en inglés y en español) en la que se recogen los principales aspectos pragmáticos y comunicativos que los definen, así como una serie de enlaces a modelos y ejemplos de esos documentos y a la normativa que los regula.

En segundo lugar, el usuario puede acceder a una serie de glosarios especializados con léxico y fraseología propia de los géneros de información para pacientes oncológicos extraída a partir de una selección de los textos y de la normativa más representativos del corpus del que se nutre la plataforma.

En ocasiones es la legislación la que determina la macroestructura que un género debe presentar —como en el caso del género consentimiento informado o el prospecto de medicamento—, de modo que la plataforma

⁵ El presente artículo se limita a esbozar los contenidos que incluye la subplataforma. Para una descripción detallada del proceso de construcción de las plataformas JudGENTT y MedGENTT y sus secciones, remitimos al lector a la publicación de las doctoras Borja Albi y García Izquierdo (2014): «Corpus-based knowledge management systems for specialized translators: bridging the gap between theory and professional practice», en M. T. Sánchez Nieto (ed.), *Corpus-Based Translation and Interpreting Studies: From Description to Application*.

incluye una tercera sección en la que se ofrece un listado de la normativa que regula los géneros de información para pacientes de la plataforma.

Para completar la información ofrecida en el resto de apartados, la cuarta sección se compone de un listado de recursos dividido en dos grandes bloques: enlaces y bibliografía en papel.

Por último, la plataforma integra un buscador que recupera resultados del resto de secciones y un gran corpus de documentos monolingües y bilingües clasificados en función del género al que pertenecen. Este buscador ofrece, asimismo, la posibilidad de delimitar las búsquedas utilizando una serie de filtros con los que restringir las búsquedas.

VI. Discusión

Este apartado presenta las tres aplicaciones principales de la plataforma: documental, pedagógica e investigadora.

6.1. Vertiente documental

Tras la constatación de la necesidad de diseñar recursos documentales específicos para traductores y redactores de documentos de información para pacientes, el grupo GENTT procedió a la creación de una plataforma que les facilitara el acceso a la información que precisan mediante la organización, la identificación, la selección, el análisis y la evaluación de las fuentes de información de su especialidad (Sales Salvador, 2006: 59).

Pongamos, a modo de ejemplo, el caso de un traductor que debe traducir del inglés al español un consentimiento informado para participar en un ensayo clínico. Para poder realizar una traducción de calidad, el traductor necesitará disponer de información acerca del género del consentimiento, tanto en español como en inglés, por lo que podrá recurrir a las fichas de género de la plataforma y realizar un estudio comparado de ambos.

También podría necesitar información acerca de la situación comunicativa en la que se enmarca el consentimiento (emisor y receptor), su función y la macroestructura que debe poseer de acuerdo con la legislación que lo regula, como puede ser el caso del Real Decreto 223/2004, del 6 de febrero, por el que se regulan los ensayos clínicos con medicamentos. Información que podrá encontrar en la misma ficha del género.

Para cuestiones terminológicas, podrá consultar los glosarios disponibles en la plataforma o realizar búsquedas directamente en el buscador que integra. Por último, si deseara obtener más información acerca de los consentimientos procedente de otras fuentes fiables, podrá dirigirse al apartado de recursos, donde encontrará un amplio listado de recursos electrónicos y en formato papel.

6.2. Vertiente pedagógica

Pese a que el objetivo principal de las plataformas es el de facilitar la gestión de la documentación de traductores y redactores de textos

especializados, estas pueden llegar a convertirse en una herramienta de extrema utilidad para la formación de traductores y la investigación en este campo.

En lo que respecta a la funcionalidad didáctica de la plataforma, proponemos introducir la construcción colaborativa de una plataforma de similares características en las aulas de traducción especializada del último curso del Grado en Traducción e Interpretación, en las del Máster en Traducción Médico-sanitaria —cuyo plan docente contempla la asignatura de Traducción de Géneros Médico-jurídicos— e incluso en las del Máster de Investigación en Traducción e Interpretación, pues como veremos en el siguiente punto, la plataforma también posee una vertiente investigadora.

En el caso de los estudiantes del itinerario de traducción científica del Grado, por ejemplo, se les venía solicitando en la asignatura de Traducción Científica y Técnica III (TI0974) la construcción de una wiki de recursos de traducción médica. Esta propuesta pretende dar un paso más allá en la docencia de este itinerario de especialidad y sugiere la implantación de la plataforma en futuros cursos de la asignatura.

El tiempo es una de las principales limitaciones a la hora de implantar esta actividad, de modo que podría proporcionarse al alumnado la plataforma vacía y, tras una explicación de su funcionamiento, solicitarle que trabajara conjuntamente para alimentarla con información relativa a un solo género, haciendo que el alumnado adopte un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. Un buen candidato sería el consentimiento informado, puesto que forma parte del plan docente de la asignatura, es un género que presenta una estructura muy marcada, es uno de los textos más traducidos en el ámbito médico y su traducción reviste de un interés especial al tratarse de un género híbrido en el que «aparecen combinados conceptos propios de la Medicina y conceptos legales» (Borja, 2012: 167).

Así, se encargaría al alumnado que confeccionara una ficha del género del consentimiento informado en inglés y español, que buscara y subiera a la plataforma ejemplos de consentimientos, recursos de documentación sobre este género y la normativa que lo regula. El valor añadido de esta actividad para los alumnos sería poder utilizar el buscador que integra la plataforma, que recuperaría la información que ellos mismos hubieran recopilado previamente.

La construcción de la sección de glosarios podría plantear un problema a la hora de diseñar la actividad, de nuevo, por cuestiones de tiempo y, además, por diversas cuestiones técnicas. Una posible solución sería planificar una actividad guiada en clase en la que el alumnado realizara la extracción terminológica, una vez creado el correspondiente corpus de consentimientos informados.

Pese a que la plataforma es muy intuitiva, podría confeccionarse una guía explicativa que se les proporcionaría en la primera clase-presentación de la actividad. Una posible actividad complementaria que se podría proponer en esa primera clase sería que los alumnos realizaran una traducción inicial de un consentimiento informado utilizando todos los recursos a su disposición para, una vez completada la plataforma, la

repetieran. Ello permitiría comprobar si la calidad de las traducciones mejora, así como la propia utilidad de las plataformas.

Consideramos que esta propuesta de actividad contribuiría a mejorar la formación del alumnado puesto que le ofrece la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera —en asignaturas como Documentación Aplicada a la Traducción y la Interpretación (TI0912) o Tecnologías de la Traducción (TI0925), entre otras—, al tiempo que seguiría desarrollando una serie de habilidades como la capacidad de documentarse y buscar información, la capacidad de aprendizaje autónomo o la capacidad de trabajo en equipo. Asimismo, esta actividad le permitiría adquirir conocimientos acerca de un género concreto, la construcción de corpus y el manejo de ciertas aplicaciones informáticas útiles para la traducción.

Vemos, pues, que esta actividad, tiene una clara aplicación real dado que serviría para que el alumnado interiorizara una metodología documental que podría poner en práctica a la hora de abordar cualquier otro género o ámbito de especialidad y, además, el alumnado estaría participando en la construcción de un recurso que podría llegar a utilizar en el mundo profesional.

Asimismo, no cabe duda de que esta misma actividad que hemos propuesto podría realizarse en la asignatura optativa del Máster en Traducción Médico-sanitaria, Traducción de Géneros Médico-jurídicos, y que de ella se beneficiarían tanto el estudiantado con un bagaje lingüístico como aquel con un bagaje científico.

Por último, cabe destacar que la plataforma, además de constituir una herramienta para la docencia en las aulas de traducción, puede llegar a convertirse en un punto de referencia tanto para aquellos traductores profesionales que deseen ampliar su catálogo de servicios a la traducción de géneros de información para pacientes como para los profesionales ya especializados en este ámbito que deseen profundizar y actualizar sus conocimientos.

6.3. Vertiente investigadora

Respecto a la vertiente investigadora de la plataforma, que ya hemos apuntado en apartados anteriores, el corpus del que se nutre MedGENTT podría servir como punto de partida para la realización de distintas investigaciones sobre los usos de la lengua mediante el análisis de los textos que lo integran, todo ello desde un enfoque descriptivo.

Borja (2007: 251) propone tres grandes vías de investigación mediante el uso de corpus:

1. aquellas que analizan aspectos contrastivos, ya sea a nivel lingüístico o intercultural, mediante el uso de corpus paralelos multilingües. En esta categoría entrarían aquellos estudios que analizan las distintas formas de solucionar un determinado problema de traducción o el estudio comparado de los géneros en inglés y español;
2. aquellas que analizan los textos meta sin tener en cuenta sus originales utilizando un corpus monolingüe de textos

traducidos. Por ejemplo, se podrían realizar estudios orientados a establecer el grado en que la lengua origen o el género afectan al texto meta;

3. aquellas que examinan las características de los textos originales en una lengua a través de corpus monolingües; como aquellos estudios que analizan la fraseología y terminología propias de un ámbito o género textual, como son los documentos de información para pacientes o el género del consentimiento informado.

En el caso concreto de los estudiantes del Máster de Investigación en Traducción e Interpretación y aquellos que hayan escogido la vertiente investigadora del Máster en Traducción Médico-sanitaria, estas plataformas podrían resultarles de extrema utilidad a la hora de investigar con corpus. A su vez, los resultados obtenidos de dichas investigaciones podrían redundar en beneficio de las plataformas, como queda demostrado en el caso de las aportaciones del TFM de Pajares Nieves (2013), que veremos en el siguiente apartado.

VII. Conclusiones

A partir del análisis de las necesidades de información conceptual, información sobre el género e información terminológica del traductor especializado, el grupo de investigación GENTT ha creado dos grandes plataformas —JudGENTT y MedGENTT— que logran aunar en una misma herramienta un amplio catálogo de recursos que permiten al traductor optimizar el tiempo que invierte en el proceso documental.

Tras comentar los apartados de que se compone la subplataforma MedGENTT de documentos de información para pacientes, el presente artículo se aleja del plano teórico-expositivo para plantear algunas propuestas prácticas que la dotan de una validez real en determinados entornos para los que se ha diseñado. A su gran valor como herramienta de consulta documental, expuesto en un caso práctico, cabe sumarle su aplicación didáctica e investigadora.

Nos gustaría destacar especialmente la propuesta de la implantación de la subplataforma MedGENTT de información para pacientes en las asignaturas especializadas del último curso del Grado en Traducción e Interpretación, como Traducción Científica y Técnica III; así como en la asignatura de Traducción de Géneros Médico-jurídicos del Máster en Traducción Médico-sanitaria.

Por el momento, la subplataforma está en proceso de construcción y queda abierta a nuevas modificaciones y a la inclusión de nuevos contenidos, entre los que proponemos: una sección de información conceptual médica que permita contextualizar conceptos y documentos, otros idiomas, nuevos géneros, referencias cruzadas en los glosarios o un sistema de votación de los resultados del buscador para que escalen posiciones aquellos que los usuarios consideren más relevantes. Asimismo, destacamos la propuesta formulada por Pajares Nieves en su TFM de la

inclusión de un foro de debate que permita crear un espacio de diálogo entre profesionales, lo que aumentaría enormemente la funcionalidad de la plataforma al dotarla de un mayor dinamismo. Por último, no debemos olvidar las sucesivas actualizaciones que las plataformas requerirán para adaptarse a los cambios de géneros, normativa y recursos.

En la actualidad el grupo GENTT está estudiando las diversas posibilidades que presentan las plataformas, concebidas como un ente vivo, dinámico, colaborativo y en constante actualización. Se está considerando la posibilidad de crear una empresa *spin-off*, también conocidas por el nombre de *empresa de base tecnológica* (EBT). Este tipo de empresas nacen como un «mecanismo de conexión entre los resultados de la investigación académica y su aplicación en el sector productivo [...] más allá de la difusión de un determinado resultado de un trabajo de investigación, supone la posibilidad de explotarlo y comercializarlo» (Ruiz López, 2008: 6).

Esta comercialización surge de la necesidad de garantizar el mantenimiento y la calidad de las plataformas. De este modo, es posible que una vez terminadas se solicite una suscripción a los usuarios que deseen acceder a los contenidos, ya sea en forma de pago o a través de la aportación de nuevos recursos. Siguiendo esta línea, se está barajando la posibilidad de abrir el acceso a alguna asociación profesional de traductores o a los estudiantes del Máster en Traducción Médico-sanitaria para que se beneficien de la información que ya está disponible y de la que ellos mismos, en tanto que usuarios, vayan añadiendo; estableciendo así un entorno colaborativo del que todos pueden beneficiarse.

En definitiva, las plataformas aún están en proceso de construcción, pero las presentaciones que han realizado algunos miembros del grupo GENTT ya indican una gran acogida por parte de la comunidad profesional de traductores. En estos momentos se están estudiando los siguientes pasos que dará esta plataforma que, sin duda, tiene un gran potencial.

VIII. Agradecimientos

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento al doctor José Luis Martí Ferriol por su dedicación, disponibilidad y excelente trato personal. Sus comentarios y sugerencias han contribuido a mejorar notablemente este artículo.

Me gustaría dar las gracias también a las doctoras Isabel García Izquierdo y Anabel Borja Albi por haber compartido sus conocimientos conmigo y mostrarse siempre dispuestas a resolver cualquier duda. Han sido capaces de transmitirme el entusiasmo y el esfuerzo que ponen en todos sus proyectos.

IX. Bibliografía

822



ALBARRÁN MARTÍN, Reyes (2012): *Traducción y medicina: aspectos epistemológicos e interdisciplinarios para la formación de traductores especializados en ciencias de la salud*, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca. Recuperado de:

<http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/118542>

ALCINA CAUDET, Amparo (2005): «La implementación del concepto de género textual en los corpus electrónicos para traductores», en GARCÍA IZQUIERDO, Isabel (ed.), *El género textual y la traducción*, Peter Lang, Berna.

BORJA ALBI, Anabel (2005): «Organización del conocimiento para la traducción jurídica a través de sistemas expertos basados en el concepto de género textual», en GARCÍA IZQUIERDO, Isabel (ed.), *El género textual y la traducción*, Peter Lang, Berna.

— (2007): «Corpora for Translators in Spain. The CDJ-GITRAD Corpus and the GENTT Project», en ANDERMAN, G. y M. ROGERS (eds.), *Incorporating Corpora. The Linguist and the Translator* (243-265), Multilingual Matters, Clevedon.

— (2012): «Aproximación traductológica a los textos médico-jurídicos», en *Panacea@*, 36, 165-175. Recuperado de:

http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n36-tradyterm_ABorjaAlbi.pdf

— (2013): «A genre analysis approach to the study of the translation of court documents», *Linguistica Antverpiensia*, 12, 33-53. Recuperado de:

<https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/235>

— e Isabel GARCÍA IZQUIERDO (2014): «Corpus-based knowledge management systems for specialized translators: bridging the gap between theory and professional practice», en M. T. Sánchez Nieto (ed.), *Corpus-Based Translation and Interpreting Studies: From Description to Application*, Frank & Timme, Berlín, pp. 191-209.

ESTELLÉS PALANCA, Ana y Balma FORÉS BARBERÁ (2004): «Estrategias de explotación del corpus GENTT: propuesta orientada a la traducción profesional especializada», X Jornadas de fomento a la investigación de la Universitat Jaume I. Recuperado de:

<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi10/trad/13.pdf>

FORÉS BARBERÁ, Balma y M^a Ángeles CÓRDOBA PALAZUELOS (2004): «Optimización del proceso de traducción biomédica a través de una taxonomía de recursos en línea», X Jornadas de fomento a la investigación de la Universitat Jaume I. Recuperado de:

<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi10/trad/9.pdf>

GARCÍA IZQUIERDO, Isabel (ed.) (2005): *El género textual y la traducción*, Peter Lang, Berna.

— (2009): *Divulgación médica y traducción: el género información para pacientes*, Peter Lang, Berna.

— y Tomás CONDE (2014): «Necesidades documentales del traductor médico en España», *Trans*, 18, 141-162. Recuperado de:

http://www.trans.uma.es/Trans_18/Trans18_141-162_art1.pdf

GERZYMISCH-ARBOGAST, Heidrun (2008): «Fundamentals of LSP Translation», *Mutra Journal*, 2, 7-64. Recuperado de:

http://www.translationconcepts.org/pdf/MuTra_Journal2_2008.pdf

HURTADO ALBIR, Amparo (2001): *Traducción y traductología: introducción a la traductología*, Cátedra, Madrid.

JUSTE VIDAL, Nati y Ana MUÑOZ MIQUEL (2011): «Los géneros de especialidad: aplicación del proyecto GENTT en comunidades socioprofesionales», XVI Jornadas de Fomento a la Investigación de la Universitat Jaume I. Recuperado de:

<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/77257>

MONTALT RESURRECCIÓ, Vicent (2005): «El género como espacio de socialización del estudiante de traducción científico-técnica», en GARCÍA IZQUIERDO, Isabel (ed.): *El género textual y la traducción*, Peter Lang, Berna.

MONZÓ NEBOT, Esther (2005): «Cómo traducir derecho sin ser jurista: nuevas fuentes y métodos documentales para la traducción jurídica», en SALES SALVADOR, Dora (ed.) (2005): *La biblioteca de Babel: documentarse para traducir*, Editorial Comares, Granada.

MUÑOZ MIQUEL, Ana (2014): «El perfil y las competencias del traductor médico desde el punto de vista de los profesionales: una aproximación cualitativa», *Trans*, 18, 163-181. Disponible en:

http://www.trans.uma.es/Trans_18/Trans18_163-181_art2.pdf

PAJARES NIEVAS, José Sergio (2013): *La traducción jurada u «oficial» de textos médico-jurídicos: análisis de la práctica socioprofesional y de los recursos de documentación disponibles*. (Presentación del Trabajo de Final de Máster, Máster en Traducción Médico-Sanitaria, Universitat Jaume I).

PANACEA@ (2012): *Textos híbridos en la confluencia de dos grandes disciplinas*, 13(36). Recuperado de:

http://www.medtrad.org/panacea/PanaceaPDFs/Panacea36_Diciembre2012.pdf

Real Decreto 223/2004, de 6 de febrero, por el que se regulan los ensayos clínicos con medicamentos. *Boletín Oficial del Estado*, 7 de febrero de 2004, (33), pp. 5429-5443. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2004-2316>

RUIZ LÓPEZ, José (2008): *Empresas de Base Tecnológica en la Universidad: aspectos normativos sobre la participación del profesorado universitario*. Recuperado de:
http://transcrea.eu/files/documents/publica/Art%EDculos%20y%20publicaciones/EBT_PARTICIPACI%D3N%20PROFESORADO.pdf

SALES SALVADOR, Dora (ed.) (2005): *La biblioteca de Babel: documentarse para traducir*, Editorial Comares, Granada.

824

